Adaption und Evaluation des Präventionsprogramms

Lubo aus dem All!

für Kinder mit hohen Risikobelastungen

Von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
- Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften -
zur Erlangung des Grades eines

Doktor der Philosophie (Dr. phil)

genehmigte Dissertation

von Herrn ***Dennis Christian Hövel***
geboren am 03.09.1981 in Wipperfürth

Referent: Prof. Dr. Clemens Hillenbrand

Korreferent: Prof. Dr. Thomas Hennemann

Tag der Disputation: 18. August 2014

Vorwort

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der schulischen Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen mit dem Präventionsprogramm Lubo bei Kindern mit erhöhten Entwicklungsrisiken. Nach der erfolgreichen Entwicklung und Evaluation des Lubo-Programms sowohl für den Kindergarten als auch für die Schuleingangsphase durch meine geschätzten Kolleginnen Frau Dr. Annika Schell und Frau Dr. Sonja Hens, konnte ich auf Grund der herausragenden Unterstützung meiner Doktorväter Prof. Dr. Clemens Hillenbrand und Prof. Dr. Thomas Hennemann das Programm erweitern, so dass es in der aktuellen Fassung ebenfalls erfolgreich auch bei Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf zum Einsatz geführt werden kann.

Mein Dank gilt meinen beiden Betreuern Clemens Hillenbrand und Thomas Hennemann aber auch dem gesamten Team des Lehrstuhls für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung der Universität zu Köln. Sie alle haben mich während der Arbeit an dieser Dissertation in pädagogischen, psychologischen und auch forschungsmethodischen Fragen beraten und unterstützt und mir vor allem zeitliche Freiräume für das Schreiben der Arbeit eingeräumt.

Mein Dank gilt weiterhin den vielen Studentinnen und Studenten der Universität zu Köln, die im Rahmen ihrer Abschlussarbeiten die Weiterentwicklung des Lubo-Programms in der praktischen Umsetzung in Förderschulen erprobt haben.

Ebenfalls danken möchte Barbara Reichler, der Schulleiterin der Jakob-Moreno-Schule Gummersbach, meiner Stammschule. In den vielen Jahren der Auseinandersetzung mit dem Thema Prävention war sie immer wieder eine zuverlässige Ansprechpartnerin und Mentorin für die alltägliche Erprobung von pädagogischen Konzepten.

Auch mein privates Umfeld hat mich umfassend in der Fertigstellung meiner Arbeit Unterstützt. Meine liebe Frau Lea und Julian de Giorgi, die viele, viele Stunden Korrektur gelesen haben. Meine Frau, meine Eltern und meine Schwiegereltern, die mir zu Hause Arbeit abgenommen und damit die notwendigen Freiräume zum Erstellen der Dissertation eingeräumt haben. Ebenso wie meine Tochter Miriel und mein Sohn Elias, die das ein um das andere Mal auf mich beim Spielen verzichtet haben. Ihnen allen gilt mein herzlicher Dank!

Inhaltsverzeichnis

Vorwort ii
Einleitung vi

I. Theoretischer Teil: 11
Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen 11
1. Definition, Klassifikation 11
1.1 Gegenstandsbestimmung gemäß KMK und Schulgesetz 11
1.2 Wissenschaftliche Gegenstandsbestimmung 12
1.3 Epidemiologie 20
1.3.1 Prävalenz 20
1.3.2 Persistenz und Komorbidität 23
2. Ätiologie 26
2.1 Entwicklungspsychopathologien 27
2.2 Entwicklung zwischen Risiko- und Schutzfaktoren 29
2.2.1 Transaktionale Entwicklungsmodelle 36
3. Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen 39
3.1 Schulische Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen 41
3.2 Evidenzbasierte Präventionsprogramme 44
3.2.1 Universelle und selektive Prävention in der Primarstufe 45
3.2.2 Indizierte Prävention in der Primarstufe 63
3.3 Wirksamkeitskriterien gelingender Prävention 65
3.3.1 Kriterien gelingender Implementation 68
4. Theoretische Grundlage des Präventionsprogramms 71
4.1 Sozial-kognitive Informationsverarbeitung 71
4.1.1 SKI-Modell nach Crick und Dodge 71
4.1.2 Erweiterung des SKI-Modells nach Lemerise und Arsenio 75
4.2 Emotionale und soziale Kompetenz 80
4.2.1 Emotionen und Modelle emotionaler Kompetenz 81
4.2.2 Modelle sozialer Kompetenz 87
4.3 Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen 90
4.3.1 Entwicklung der Emotionsregulation 95
4.4 Emotionale und soziale Kompetenz und Entwicklungsrisiken 103

5. Aufbau der Maßnahme 105
5.1 Trainingskonzeption „Lubo Schule“ 105
5.2 Prinzipien effektiver Klassenführung 107
5.3 Methodisch-didaktische Umsetzung 109
5.4 Erweiterung des Lubo-Schultrainings 117
6. Fragestellungen und Hypothesen 125
6.1 Trainingswirksamkeit 128
6.2 Implementation 138

II. Empirischer Teil: 142
Evaluation des erweiterten Trainingsprogramms „Lubo aus dem All – 1. und 2. Klasse“ mit Kindern unter erhöhten Risiken 142
7. Methode 142
7.1 Aufbau der Studie 142
7.2 Untersuchungsdesign 143
7.3 Stichprobenkonstruktion 144
7.4 Untersuchungsdurchführung 145
7.5 Datenerhebung 148
7.5.1 Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) 149
7.5.2 Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL) 151
7.5.3 Wallys Problemlösetest (Wally) 153
7.5.4 Culture Fair Test (CFT) 154
7.5.5 Fragebogen zur Erhebung der Belastungsfaktoren und der Schulleistungen 155
7.5.6 Implementationsfragebogen 156
7.6 Datenanalyse 158
8. Ergebnisse 163
8.1 Stichprobenbeschreibung 163
8.2 Ergebnisse im Bereich emotional-sozialer Kompetenzzuwachs (ES) 168
8.2.1 ES-Effekte der Gesamtgruppe 171
8.2.2 ES-Effekte bei Kindern mit kognitivem Risiko 176
8.2.3 ES-Effekte bei Kindern mit erhöhtem psychischem Risiko 181
8.2.4 ES-Effekte bei Kindern mit erhöhtem Kontextrisiko 189
8.2.5 ES-Effekte der Hochrisikogruppe 197

8.2.6 Geschlechtsspezifische ES-Effekte *200*
8.2.7 ES-Effekte in den Altersgruppen *205*
8.2.8 ES-Effekte in Abhängigkeit der Implementation *213*
8.3 Ergebnisse im Bereich des Rückgangs der Problembelastung bei Gefühls- und Verhaltensstörungen (RP) 220
8.3.1 RP-Effekte der Gesamtgruppe *222*
8.3.2 RP-Effekte bei Kindern mit kognitivem Risiko *226*
8.3.3 RP-Effekte bei Kindern mit erhöhtem psychischem Risiko *230*
8.3.4 RP-Effekte bei Kindern mit erhöhten Kontextrisiken *234*
8.3.5 RP-Effekte der Hochrisikogruppe *239*
8.3.6 Geschlechtsspezifische RP-Effekte *241*
8.3.7 RP-Effekte in den Altersgruppen *245*
8.3.8 RP-Effekte in Abhängigkeit der Implementation *251*
8.4 Ergebnisse im Bereich der Verbesserung der schulischen Fertigkeiten (SchF) 257
8.4.1 SchF-Effekte der Gesamtgruppe *260*
8.4.2 SchF-Effekte bei Kindern mit kognitivem Risiko *264*
8.4.3 SchF-Effekte bei Kindern mit erhöhtem psychischem Risiko *269*
8.4.4 SchF-Effekte bei Kindern mit erhöhtem Kontextrisiko *275*
8.4.5 SchF-Effekte der Hochrisikogruppe *280*
8.4.6 Geschlechtsspezifische SchF-Effekte *283*
8.4.7 SchF-Effekte in den Altersgruppen *287*
8.4.8 SchF-Effekte in Abhängigkeit der Implementation *293*
8.5 Ergebnisse im Bereich Schulleistungen 298
8.6 Praktikabilität und Akzeptanz des Programms durch die Lehrpersonen 301
9. Diskussion 304
9.1 Differenzierte Effekte innerhalb der vorliegenden Studie zum indizierten Einsatz des erweiterten Lubo-Trainings 307
9.1.1 Einflussfaktor Alter *308*
9.1.2 Einflussfaktor Implementation *309*
9.1.3 Einflussfaktor Gewalt in der Familie *310*
9.1.4 Einflussfaktor Geschlecht *310*
9.1.5 Einflussfaktor ADHS *311*
9.1.6 Der Effekt der verbesserten CFT-Werte *313*

9.2 Methodenkritik 313
9.3 Fazit und Ausblick 316

Literaturverzeichnis 318
Tabellenverzeichnis ..... - 342 -
Abbildungsverzeichnis ..... - 347 -
Anhang ..... - 351 -

Einleitung

Mangelnde sozial-emotionale Kompetenzen haben einen bedeutenden negativen Einfluss auf die soziale Integration sowie die schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (Gooren, van Lier, Stegge, & Terwogt, 2011). Die ungünstige Prognose für diese Risikokinder (Wiedebusch & Petermann, 2011) zeigt sich zum einen in den Zahlen der KMK (2010) zur Quote der Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen emotional-sozialen Entwicklung und Lernen. Einerseits erhöht sich diese Quote der Primarstufe in der Sekundarstufe I um rund ein Drittel und andererseits steigt in den letzten Jahren insgesamt die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung (KMK, 2003; KMK, 2010; Klemm, 2013). Zum anderen weisen die Daten der epidemiologischen Studien zu Gefühls- und Verhaltensstörungen auf eine ungünstige Prognose für Risikokinder hin. Insgesamt kann von einer internationalen wie nationalen Prävalenzrate von 3,5% bis 19% aller Grundschüler ausgegangen werden, die Verhaltensstörungen aufweisen (Hölling, et al., 2012; Scheithauer, Mehren, & Petermann, 2003). Bei bereits früh auftretenden Gefühls- und Verhaltensstörungen ist die Prognose für die weitere Entwicklung zudem eher schlecht und sich anschließende Störungen sind sehr häufig (Steinhausen, 2010). Dabei nehmen externalisierende Störungsformen wie aggressiv-dissoziales Verhalten und ADHS, die bereits im Kindesalter beginnen, die ungünstigsten Verläufe (Ihle & Esser, 2008). Darüber hinaus lässt sich eine durchaus erhebliche Komorbiditätsrate von Verhaltensstörungen mit Lernstörungen von bis zu 50% attestieren (Klauer & Lauth, 1997), was vor allem auch in der untersuchten Stichprobe dieser Studie von zentraler Bedeutung ist.

Vor diesem Hintergrund stellt sich insbesondere die Frage, wie Kinder mit Förderbedarf im Bereich der emotionalen-sozialen Entwicklung effektiv in den emotionalen und sozialen Kompetenzen gefördert werden können, um den sich manifestierende Verhaltensstörungen so früh wie möglich entgegenzuwirken (Beelmann & Raabe, 2007; Hair, Halle, Terry-Humen, Lavelle, & Calkins, 2006; Laucht, Esser, & Schmidt, 2000; Masten, 2001).

Im letzten Jahrzehnt hat sich auch in Deutschland eine stärkere Präventionsforschung speziell in pädagogisch-psychologischen Arbeitsbereichen etabliert. Dies geschah nach internationalem und vor allem US-amerikanischen Vorbild, wo zielgerichtet Präventionsprogramme für das Grundschulalter unter besonderer Berücksichtigung der Schuleingangsphase entwickelt und erfolgreich evaluiert wurden (Denham & Burton, 2003; Greenberg, Kusche, Cook, & Quamma, 1995; Grossman, et al., 1997; Webster-Stratton, 1991).

Die Transition vom Kindergarten in die Grundschule stellt eine sensible kindliche Entwicklungsphase dar, in der komplexere emotionale und soziale Kompetenzen sowie kognitive und sprachliche Fähigkeiten vorausgesetzt werden. Mit dem Eintritt in die Schule beginnt für Kinder der entwicklungspsychologische Abschnitt der mittleren Kindheit. Dieser Abschnitt birgt mannigfaltige Chancen und Risiken. Multiple Einflüsse aus Elternhaus, Medien und vor allem gleichaltrigen Gruppen wirken auf die Entwicklung der Kinder ein. Den elementarsten neuen Bereich in diesem Entwicklungsalter stellt in diesem Zusammenhang die Schule dar (Steinhausen, 2010): Der Kreis der Bezugspersonen erweitert sich und Lern- und Leistungsanforderungen müssen bewältigt werden. Nach Scheithauer et al. (2003) sind in dieser Phase der Aufbau einer angemessenen Emotionsregulation und sozial-kognitiven Informationsverarbeitung, Konzentration und Aufmerksamkeit sowie der adaptive Einsatz von sozialen Fertigkeiten (social skills) zentrale Entwicklungsschritte. Die nicht adäquate Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben auf Grund von organischen, psychischen oder sozialen Beeinträchtigungen oder deren Kumulation stellen jedoch für einige Kinder ein beträchtliches Entwicklungsrisiken dar (Laucht, Esser, & Schmidt, 2000). Diese Kinder sind die Zielgruppe selektiver oder indizierter Präventionsmaßnahmen und profitieren stark von deren Durchführung, was von verschiedenen Metanalysen bestätigt wurde (Brezinka, 2003; Beelmann, 2003; 2006; Wilson & Lipsey, 2007). Die Mittlere Effektstärke von selektiven/indizierten Zugängen zur Reduktion von beispielsweise dissozialem Verhalten liegt bei einer Effektstärke von d=0.34 (Beelmann, 2003; 2006).

Die aktuellen Metaanalysen stellen positive Ergebnisse bei kleiner Effektstärke bei Präventionsprogrammen in der Schuleingangsphase dar, insofern sie theoretisch gut fundiert und entwicklungsorientiert angelegt sind. (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Beelmann, 2006; Wilson, Lipsey, & Derzon, 2003; Wilson & Lipsey, 2007; Lösel & Beelmann, 2003). Darüber hinaus haben sich Faktoren wie die Dauer (längerfristig) und eine kognitiv-behaviorale Ausrichtung als wichtige Faktoren für die Wirksamkeit von Maßnahmen erwiesen (Wilson, Lipsey, & Derzon, 2003). Zugleich müssen insbesondere in den sonderpädagogisch relevanten Kontexten die Fördermaßnahmen ein hohes Maß an Zielgruppenspezifität bezüglich der individuellen Ausgangslagen der Lerngruppen aufweisen, um auch bei sehr großer Heterogenität wirksam zu sein.
Vor dem Hintergrund der epidemiologischen Erkenntnisse einerseits und der gegebenen Chancen auf effektive Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen andererseits, scheint die indizierte präventive Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen in der Primarstufe der Förderschule für die Verbesserung der Entwicklungsprognose von Kindern mit psycho-sozialen und kognitiven Risikofaktoren als alternativlos (Beelmann & Raabe, 2007; Hennemann, et al., 2012).

Zur Eingrenzung des Gegenstands dieser Arbeit soll daher in einem ersten Kapitel die Zielgruppe des Programms „*LUBO aus dem All!"* (Hillenbrand, Hennemann, Hens, & Hövel, 2013) als indizierter präventiver Ansatz umschrieben werden. Das zweite Kapitel befasst sich mit den Ursachen in der Entstehung von Problemlagen von Kindern und Jugendlichen im Bereich Verhalten, um die möglichen Ansatzpunkte für eine pädagogische Förderung herauszustellen. Im dritten Kapitel des Theorieabschnittes soll dann das Ziel der in dieser Arbeit umschriebenen Maßnahmen, das Vorbeugen von Gefühls- und Verhaltensstörungen, dargestellt und ein Überblick zum Forschungsstand der schulischen Prävention in diesem Feld gegeben werden. Für die Einordnung des Gegenstandes der präventiven Förderung werden im vierten Kapitel emotionale und soziale Kompetenzen detailliert dargestellt. Im Kontext der bis zu diesen Punkt diskutierten Bereiche wird das erweiterte LUBO-Schulprogramm als Maßnahme zur indizierten Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen im Kapitel fünf beschrieben. Zum Schluss des theoretischen Teils dieser Arbeit werden die Forschungsfragen formuliert, die sich aus dem aktuellen Forschungsstand zur Prävention ergeben,

bezogen auf die Wirksamkeit des erweiterten LUBO-Schultrainings als indizierter Präventionsmaßnahme in der Primarstufe der Förderschule. Der Ergebnissteil stellt dann Konzeption, Aufbau und Durchführung der Wirksamkeitsstudie von Lubo in der Förderschule dar und präsentiert differenziert die erzielten Effekte unter Berücksichtigung der mannigfachen Risikokonstellationen. Die ermittelten Effekt, welche insgesamt in einem Bereich zwischen d=0.24 und d=0.54 liegen werden im letzten Teil dieser Arbeit sowohl inhaltlich als auch kritisch in Hinblick auf die Forschungsmethoden diskutiert.

I. Theoretischer Teil:
Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen

1. Definition, Klassifikation

1.1 Gegenstandsbestimmung gemäß KMK und Schulgesetz

Gefühls- und Verhaltensstörungen werden im Schulgesetz unter der Kategorie der „Lern- und Entwicklungsstörungen“ erfasst. Schülerinnen und Schüler mit Gefühls- und Verhaltensstörungen werden hier dem Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ zugeordnet, der in den weiteren Gesetzestexten synonym mit der Terminus „Erziehungsschwierigkeit“ verwendet wird. In diesem Kontext definiert §5 der Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung (AO-SF) des Landes NRW Gefühls- und Verhaltensstörungen wie folgt:

> „[…] (3) Erziehungsschwierigkeit liegt vor, wenn sich eine Schülerin oder ein Schüler der Erziehung so nachhaltig verschließt oder widersetzt, dass sie oder er im Unterricht nicht oder nicht hinreichend gefördert werden kann und die eigene Entwicklung oder die der Mitschülerinnen und Mitschüler erheblich gestört oder gefährdet ist“ (AO-SF, 2013, S. 7).

Betrachtet man hierzu auch die nachfolgende Definition des Förderschwerpunktes „Lernen“,

> „Lern- und Entwicklungsstörungen
> (Förderschwerpunkte Lernen, Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung)
> (1) Lernbehinderung liegt vor, wenn die Lern- und Leistungsausfälle schwerwiegender, umfänglicher und langdauernder Art sind und durch Rückstand der kognitiven Funktionen oder der sprachlichen Entwicklung oder des Sozialverhaltens verstärkt werden“ (ebd.).

dann legt diese Definition des Schulgesetzes eine hohe wechselseitige Beeinflussung von Lernen und Verhalten zugrunde, sodass entsprechende Förderbedarfe in einer Kategorie zusammengefasst werden.

Das dieser Arbeit zu Grunde liegende Begriffspaar „Gefühls- und Verhaltensstörungen“ legt allerdings noch einen weiteren Zusammenhang nahe: die Verbindung von Gefühlen und Verhalten. Dieser Zusammenhang findet sich auch in der schulischen Sichtweise dieses Phänomens wieder. So formuliert die Kultusministerkonferenz zum Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“, dass es für Kinder mit diesem Förderbedarf wichtig ist „zu lernen, wie durch die selbstständige Entwicklung von Handlungskompetenzen, mit Belastungen im Bereich des Erlebens und der sozialen Erfahrung umgegangen werden kann […]“(KMK, 2003, S.14).

Die Kerngegenstände der sonderpädagogischen Förderung bei Gefühls- und Verhaltensstörungen umreißt die KMK wie folgt: „[…] soziale Fähigkeiten, […] Erlebnis- und Wahrnehmungsfähigkeit, […] emotionale Ausdrucksfähigkeit und die Fähigkeit, sich zu steuern, sowie das Selbstkonzept der Schülerin oder des Schülers vor dem Hintergrund der persönlichen Lebenssituation und der schulischen Anforderungen […]“ (KMK, 2000, S. 11). In diesem Zusammenhang definiert die KMK den sonderpädagogischen Förderbedarf, also die schulische Explikation von Gefühls- und Verhaltensstörungen, in ähnlicher Weise wie auch die AO-SF:

> „Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung anzunehmen, wenn sie in ihren Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten so eingeschränkt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule auch mit Hilfe anderer Dienste nicht hinreichend gefördert werden können“ (KMK, 2000, S.10).

Ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich der Emotionalen und sozialen Entwicklung schließt aber dennoch keinen schulischen Bildungsgang explizit aus, sondern es besteht die Möglichkeit der Abschlüsse der allgemeinen Schule (vgl. § 19 AO-SF). Für den Bereich der Primarstufe liegen in diesem Kontext die Unterrichtsfächer und die Stundentafel der Grundschule zu Grunde. In beiden Förderschwerpunkten, sowohl „Emotionale und soziale Entwicklung“ als auch „Lernen“, kann, soweit es die emotionale und soziale Entwicklung und die besondere Lebenssituation von Schülerinnen und Schülern erfordert, […] die Schule im Rahmen des Förderplans für begrenzte Zeit von der Stundentafel abweichen“ (§§ 25 und 26 Abs. 2 AO-SF). Das heißt, dass die Kinder zieldifferent nach ihrem individuell ausgearbeiteten Förderplan unterrichtet werden können.

Zusammenfassend lassen sich Gefühls- und Verhaltensstörungen für den schulischen Bereich als eine gravierende Beeinträchtigung betrachten, die die Teilhabe am Unterricht auf Grund von Defiziten in der emotionalen und sozialen Entwicklung nachhaltig einschränken. Hierbei besteht die Möglichkeit des Zusammenhangs mit dem Lernerfolg, sodass betroffene Schülerinnen und Schüler sowohl zielgleich, nach den Richtlinien der allgemeinen Schule, als auch zieldifferent unterrichtet werden können.

1.2 Wissenschaftliche Gegenstandsbestimmung

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung der (Sonder-)Pädagoginnen und Pädagogen und der Psychologinnen und Psychologen mit dem Phänomen der Gefühls- und Verhaltensstörungen werden, wie auch bereits in der schulischen Beschreibung des

Gegenstandes, unterschiedliche Terminologien verwandt: Verhaltensstörungen, Gefühls- und Verhaltensstörungen, Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, Erziehungsschwierig, SEBD (Social, Emotional and Behavioral Difficulties) (Herz, 2014). Auch Bezeichnungen wie erziehungsschwierig, gemeinschaftsgefährdend, gemeinschaftsschädigend, neurotisch, persönlichkeitsgestört, verhaltensbehindert und viele mehr lassen sich in der Literatur finden (Hillenbrand 2008). Trotz unterschiedlicher begrifflicher Beschreibungen zeigt die damit gemeinte Zielgruppe ähnliche Problemlagen. Eine für die genaue Fassung dieser Problemlagen geeignete Definition des Phänomens liefert Norbert Myschker:

> „Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organisch und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklung-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann“ (2009, S. 45).

Eine Verhaltensstörung, die eine der Definition entsprechende Beeinträchtigung für die betroffenen Kinder und Jugendlichen darstellt, kann sich in ganz unterschiedlichen Verhaltensweisen äußern. In insgesamt vier unterschiedliche Bereiche lassen sich entsprechende Verhaltensweisen zuordnen, wie in Tabelle 1 zu sehen ist.

Tabelle 1: Bereiche von Verhaltensstörungen (Myschker, 2009; Hillenbrand, 2008)

Verhaltensstörungen	
Externalisierende Störungen:	Aggression, Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsdefizit, Impulsivität
Internalisierende Störungen:	Angst, Minderwertigkeit, Trauer, Interessenlosigkeit, Schlafstörungen, somatische Störungen
Sozial unreifes Verhalten:	Konzentrationsschwäche, altersunangemessenes Verhalten, leicht ermüdbar, leistungsschwach, nicht belastbar
Sozialisiert delinquentes Verhalten:	Gewalttätigkeit, Reizbarkeit, Verantwortungslosigkeit, leichte Erregbarkeit und Frustration, Beziehungsstörungen, niedrige Hemmschwelle

In allen diesen Bereichen sowie bei allen aufgeführten Störungsbildern ist ein wichtiger Faktor die emotionale Reaktion der Betroffenen. Diesem Aspekt Rechnung tragend, hat sich im deutschsprachigen Wissenschaftsdiskurs in den letzten Jahren die Bezeichnung „gefühls- und verhaltensgestört“ durchgesetzt, da diese besser die äußeren und inneren Bedingungen des Störungsbildes zusammenfasst. Kinder mit Gefühls- und Verhaltensstörungen haben demnach speziellen Hilfsbedarf im sozialen und emotionalen Bereich (Opp, Kulig, & Puhr, 2005). Unter Einbezug dieser emotionalen Dimension entwirft Opp (2003), in Anlehnung an den US-amerikanischen Fachverband Council for Children with Behavior Disorders (CCBD), eine erweiterte Begriffsfassung:

> „Der Begriff Gefühls- und Verhaltensstörungen beschreibt eine Beeinträchtigung (disability), die in der Schule als emotionale Reaktion und Verhalten wahrgenommen werden und sich von altersangemessenen, kulturellen oder ethischen Normen so weit unterscheiden, dass sie auf die Erziehungserfolge des Kindes oder Jugendlichen einen negativen Einfluss haben. Erziehungserfolge umfassen schulische Leistungen, soziale, berufsqualifizierende und persönliche Fähigkeiten“ (2003, S. 509f).

Von einer so gearteten Beeinträchtigung ist auszugehen, wenn die folgenden drei Kriterien erfüllt sind:

1. Die Beeinträchtigung ist in ihrer ***Intensität*** mehr als eine zeitlich begrenzte, erwartbare Reaktion auf Stresseinflüsse in der Lebensumgebung, d.h. dass sie sich über einen längeren Zeitraum von mindesten 6 Monaten zeigt.
2. Sie tritt in mindestens zwei verschiedenen Verhaltensbereichen (***Settings***) auf, wobei mindestens einer der Bereiche schulbezogen ist.
3. Die auftretende Verhaltensstörung ist schwerwiegend, d.h. für eine Teilhabe an der Gesellschaft (***Integration***) sind spezifische Hilfen erforderlich. Die Störung ist in ihrer extremen Ausprägung von den alterstypischen Verhaltensweisen und den sozialen Erwartungen abweichend. Darüber hinaus ist die Beeinträchtigung durch direkte Intervention im Rahmen allgemeiner Erziehungsmaßnahmen insofern nicht aufhebbar, als dass diese Interventionen bereits erfolglos waren oder erfolglos wären (Opp G. , 2003, S. 509f; Steinhausen, 2010; Hillenbrand, 2008).

Aus der Sicht der klinischen Psychologie und der Psychiatrie sind diese Kriterien noch weiter zu spezifizieren. Die Einschätzung, ob eine psychische Auffälligkeit vorliegt, hängt nach Steinhausen maßgeblich vom Kriterium der ***Abnormität*** ab, welches eine Reihe von Aspekten sowohl statistisch als auch normativ bewertet (2010, S. 24):

- ***Angemessenheit hinsichtlich Alter und Geschlecht***: z.B. ist „Fremdeln“ bei Säuglingen eines bestimmten Alters normal, bei älteren Kindern allerdings nicht mehr.
- ***Persistenz und Lebensumstände***: (siehe oben - Intensität).
- ***Soziokulturelle Gegebenheiten***: z.B. sind bestimmte Umgangsformen zwischen den beiden Geschlechtern ist einem Kulturkreis normal und in einem anderen nicht. Die Variation normativer Werte und Setzungen ist in einem Kulturkreis jedoch immer begrenzt.
- ***Ausmaß der Störung***: Isoliert auftretende Symptome haben i.d.R. keine psychiatrische Relevanz, sondern erst die Häufung von Symptomen.
- ***Art des Symptoms***: Bestimmte Symptome, wie z.B. eine gestörte Beziehung zu Gleichaltrigen, haben einen massiveren Einfluss auf die Entwicklung und das Leben eines Individuums als andere.
- ***Schweregrad und Häufigkeit der Symptome***: Für eine klinische Beurteilung von Symptomen ist eine Beurteilung in der Häufigkeit und des Schweregrads unabdingbar.
- ***Verhaltensänderung***: „Ein Verhalten kann erst dann Symptomwert bekommen, wenn es insgesamt nicht im Einklang mit der Reifung und des Entwicklung des Kindes steht“.
- ***Situationsspezifität***: Symptome sind nicht von situationalen Auslösern abhängig (siehe oben - Settings).

Ergänzend zum Kriterium der Abnormität sind zudem auch die „***Impairment-Kriterien***“ (Kriterien der Beeinträchtigung) zu bestimmen (ebd.):

- ***Leiden***: Hier ist zu berücksichtigen, ob ein Kind unter den Symptomen leidet. Ein geringer Sozialkontakt kann sowohl Ausdruck von Selbstzufriedenheit als auch von Ängstlichkeit sein.
- ***Soziale Einengung***: Eine klinisch relevante Störung zeichnet sich dadurch aus, dass sie die Betroffenen in ihrer sozialen Interaktion deutlich einschränkt.
- ***Interferenz mit Entwicklung***: Innerhalb dieses Aspektes ist zu prüfen, ob eine bestimmte Symptomatik die anstehenden Entwicklungsaufgaben (emotionale, soziale, kognitive, sprachliche usw.) verzögert oder beeinträchtigt.
- ***Auswirkung auf andere***: Störungen sind dadurch charakterisiert, dass sie zu fehlangepassten Interaktionen mit anderen Menschen führen, wodurch diese „Leidtragende“ der Probleme des Kindes und des Jugendlichen werden.

Unter Einbezug der aufgeführten Kriterien definiert die klinische Psychologie eine psychische Störung wie folgt:

> „Unter einer Störung werden Symptome oder Symptommuster (Syndrome) im Denken, Erleben und/oder Handeln einer Person verstanden, die von der Norm abweichen, zu einer Beeinträchtigung der beruflichen Leistungsfähigkeit und/oder sozialen Aktivität führen, durch ausgeprägtes Leiden gekennzeichnet sind und die bei den Betroffenen ein Änderungsbedürfnis hervorrufen." (Renneberg, Heidenreich, & Noyon, 2009, S. 21)

Störung kann hierbei allerdings nicht als ein exakter Begriff gefasst werden, sondern als etwas, das sich ändern kann. Die Merkmale einer Störung sind in aller Regel dimensional verteilt, sodass es einen kontinuierlichen Übergang zwischen „normalem" und „normabweichendem" Verhalten gibt (Rief & Stenzel, 2011). In der Diagnose von Störungen ergibt sich in diesem Kontext ein Spannungsfeld zwischen kategorialer Diagnose, die versucht eine Störung klar abzugrenzen, und einer dimensionalen Diagnostik, die „psychische Merkmale einer Person entlang eines Kontinuums erfasst und beschreibt" (ebd., 12). Moderne Klassifikationssysteme, wie die beiden nachfolgend kurz skizzierten, versuchen, diesem dimensionalen Aspekt von psychischen Krankheiten mehr Rechnung zu tragen (ebd.).

Für eine Kategorisierung von psychischen Störungen werden zwei Klassifikationssysteme häufig herangezogen, die sich aufgrund der Veränderbarkeit von Störungen in einem stetigen Weiterentwicklungs- und Modifikationsprozess befinden: Die *„Internationale statistische Klassifikation für Krankheiten und verwandte Gesundheitsprobleme (ICD)"* der Weltgesundheitsorganisation (WHO) liegt seit 2006 bereits in der zehnten, überarbeiten Auflage vor und eine neue Auflage ist für 2015 in Vorbereitung. Das vergleichbare System der American Psychiatric Association (APA), das „*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)*" ist aktuell seit 2013 in der fünften, überarbeiteten Auflage verfügbar. Ziel dieser kategorialen Klassifikationssysteme ist es, eine prognostische Bedeutung von Störungsbildern zu ermöglichen sowie eine bessere Einschätzung zu spezifischen Vorbeugungs-, Behandlungs- und Unterstützungsmaßnahmen zu treffen (Döpfner, 2013).

Psychische Störungsbilder sind in der ICD-10 unter dem Buchstaben „F" zusammengefasst. Die Hauptkategorien, welche die WHO für psychische Störungen bildet, sind in Tabelle 2 zusammengestellt.

Tabelle 2: Hauptkategorien psychischer Störungen der ICD-10 (Döpfner, 2013)

Psychische Störungen nach ICD-10	
F0:	Organische einschließlich symptomatischer psychischer Störungen
F1:	Psychische und Verhaltensstörungen durch psychotrope Substanzen
F2:	Schizophrenie, schizoptype und wahnhafte Störungen
F3:	Affektive Störungen
F4:	Neurotische, Belastungs- und somatoforme Störungen
F5:	Verhaltensstörungen mit körperlichen Störungen und Faktoren
F6:	Persönlichkeits- und Verhaltensstörungen
F7:	Intelligenzstörungen
F8:	Entwicklungsstörungen
F9:	Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend

Grundsätzlich können bei Kindern und Jugendlichen fast alle psychischen Störungen auftreten, die auch Erwachsene betreffen können (Kölch & Fegert, 2013). Zentrale Bedeutung für das Kindes- und Jugendalter haben in der ICD-10 Störungsbilder, die mit F9 beginnen. Hier werden sowohl externalisierende Verhaltensweisen wie z.B. hyperkinetische Störungen (F90.f) und die Störung des Sozialverhaltens (F91.f), häufig auch mit „Aggression“ bezeichnet, als auch internalisierende Gefühls- und Verhaltensstörungen wie Depressionen (F92) sowie Ängste und Phobien (F93.f), zusammengestellt. Für den schulischen Kontext sind darüber hinaus Formen der Intelligenzminderung (F7), Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten (F81.f) wie eine LRS, Dyskalkulie und autistische Störungen (F84.f) von Bedeutung. Darüber hinaus gibt es einige kinder- oder jugendspezifische Störungen, wie z.B. Bindungsstörungen (F94.1f), Ausscheidungsstörungen (Enuresis, Enkopresis, F98.0f), Trennungsangst (F93.0) und (s)elektiver Mutismus (F94.0), die (beinahe) ausschließlich in dieser Altersgruppe manifestieren (ebd., S. 75).

Für die Diagnose psychischer Störungen besteht in der ICD-10 die Möglichkeit einer multiaxialen Klassifikation zur Einschätzung der Störung und weiterer relevanter Bedingungen. Für eine globale Beurteilung des Funktionsniveaus, beziehungsweise der psychosozialen Anpassung, werden in der ICD Merkmale anhand von Skalen erfasst,

die von guten/herausragenden Funktionen bis zu massiven Beeinträchtigungen reichen. Hierbei finden auch die unterschiedlichen Interaktionssettings wie häusliches Umfeld, Schule und die Interaktion mit Gleichaltrigen, Berücksichtigung (Döpfner, 2013). Mögliche Achsen, die bei einer entsprechenden Diagnose beachtet werden können, sind u.a. die Beschreibung des Syndroms selber, entwicklungsbezogene Aspekte, die Intelligenz, mögliche körperliche Symptome und Faktoren des psychosozialen Umfelds (ebd.). Da Gefühls- und Verhaltensstörungen auch im Zusammenhang mit anderen Behinderungen auftreten können, erfordert ihre Beschreibung Informationen aus diesen verschiedenen Quellen und aus mehreren Messverfahren (Opp, 2003, S. 509f).

Ein größeres Spektrum an übergeordneten Kategorien für psychische Störungen gegenüber der ICD-10 findet sich im DSM-V, wie in Tabelle 3 abgebildet:

Tabelle 3: Hauptkategorien psychischer Störungen des DSM-V (Döpfner, 2013)

Psychische Störungen nach DSM-5
Störung der neuro-psychischen Entwicklung
Schizophrenie-Spektrumsstörungen und andere psychotische Störungen
Bipolare und verwandte Störungen
Depressive Störungen
Angststörungen
Zwangsstörungen und verwandte Störungen
Trauma- und belastungsbezogene Störungen
Dissoziative Störungen
Somatisierungsstörungen
Fütter- und Essstörungen
Sauberkeitsstörungen
Schlaf-Wach-Störungen
Sexuelle Dysfunktionen
Geschlechter-dysphorische Störungen
Disruptive, Impulskontroll- und Sozialverhaltensstörungen
Substanzgebrauchs und -abhängigkeitsstörungen
Neurokognitive Störungen

Psychische Störungen nach DSM-5
Persönlichkeitsstörungen
Paraphile Störungen
Andere Störungen

Das DSM zeigt deutliche Parallelen zur ICD-10 in den einzelnen Störungsbildern. Einige Unterschiede ergeben sich allerdings bei der Differenzierung der einzelnen Störungen und deren Gruppierung. Bis zur vierten Auflage des DSM hielt auch dies eine eigene Gruppe für Störungsbilder mit Beginn im Kindes- und Jugendalter bereit. Mit der fünften Auflage wurden diese in die regulären Kategorien überführt, die auch im Erwachsenenalter zur Anwendung kommen (ebd.). Das vor allem schulisch relevante Störungsbild der „*hyperkinetischen Störung"*(F90.f) gemäß ICD-10 wird im DSM als Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätssyndrom (ADHS) bezeichnet. Anders als die ICD kennt das DSM hierbei auch Mischtypen, die vorwiegend nur Probleme in der Aufmerksamkeit oder in einer erhöhten motorischen Aktivität aufweisen. Insbesondere im DSM-V wird ADHS, aber auch eine Intelligenzminderung, eine autistische oder auch eine TIC-Störung, in die Gruppe der „Neurokognitiven Störungen" eingeordnet, um hervorzuheben, dass diese Störungsformen in einem engen Zusammenhang mit der neuronalen Entwicklung stehen (ebd.). Neu im DSM-V hinzugekommen ist die „*Stimmungsregulationsstörung*", die insbesondere im Kindes- und Jugendalter im Kontext von Aggressionen Relevanz bekommt (ebd.).

Ein weiteres System für die Klassifikation ist die *„Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen (ICF-CY)"*. Diese greift viele wesentliche Aspekte von Verhaltensstörungen auf. Besondere Berücksichtigung findet hier vor allem die wechselseitige Beziehung zwischen Umwelteinflüssen und Personalen Kompetenzen (Stein, 2013). Für die pädagogisch-psychologische Praxis stellt sich dieses Werk allerdings als sehr komplex dar und weist Probleme bei der Abgrenzung von Gefühls- und Verhaltensstörungen auf, da es, anders als im DSM und der ICD, keine klar überschaubaren und abgesteckten Kategorien für das Phänomen psychischer Störungen und Verhaltensstörungen gibt, sondern sich die Phänomene über das gesamte Werk verteilen (ebd.).

Für eine klinische Diagnosestellung von psychischen Störungen werden aus ökonomischen Gründen in der Regel kategoriale Verfahren bevorzugt (Jantzer, Parzer,

Lehmkuhl, & Resch, 2012; Rief & Stenzel, 2011). Dennoch sind dimensionale Ansätze, wie sie auch in den neueren Auflagen der Klassifikationssysteme enthalten sind, wichtig, um den Schweregrad einer Störung abzuschätzen und eine Verlaufskontrolle vollziehen zu können (ebd.).

Unabhängig vom Klassifikationssystem ist es jedoch wichtig, dass Gefühls- und Verhaltensstörungen klar benannt werden können. Ein möglicher Wegfall beispielsweise des Terminus „Verhaltensstörung“ hätte nach Herz (2014) zur Folge, dass die emotionalen Nöte und biographischen Verletzungen der betroffenen Kinder und Jugendlichen nicht mehr benannt und spezifiziert werden und dadurch auch die Notwendigkeit einer professionellen pädagogischen und therapeutischen Unterstützung abnimmt und/oder wegfällt. Insbesondere für Schulanfänger ist eine solche Unterstützung essenziell, da diese in der Lage sein müssen, ihr Verhalten an die neuen Regeln und Strukturen der Schule anzupassen. Bei Kindern mit einer Gefühls- und Verhaltensstörung „besteht die Gefahr einer frühen Beeinträchtigung des schulischen Werdegangs“ (Korsch & Petermann, 2012). Ein Scheitern der Schulintegration innerhalb der Schuleingangsphase kann dazu führen, dass hierdurch die gesamte Schullaufbahn eine unglückliche Entwicklung nimmt und dem Kind somit viele Möglichkeiten für das gesamte Leben vorenthalten bleiben (Kölch & Fegert, 2013).

1.3 Epidemiologie

1.3.1 Prävalenz

Die Verbreitung psychischer Störungen des Kindes und Jugendalters ist Gegenstand zahlreicher Studien (Costello, Egger, & Angold, 2005; Esser, Schmidt, Blanz, & Fätkenheuer, 1992; Ihle W. , Esser, Schmidt, & Blanz, 2000; Ihle & Esser, 2002). Hierbei finden sich Auftretensraten von bis zu 45% aller Kinder und Jugendlichen, die an einem oder mehreren Symptomen psychischer Störungen leiden (Costello, Egger, & Angold, 2005). Die international durchschnittliche Prävalenzrate von Gefühls- und Verhaltensstörungen bei Kinder und Jugendlichen liegt zwischen 10% und 20% bei einem Median von 15,8% (Petermann, 2005). Für Deutschland schätzen Barkmann und Schulte-Markwort (2004) eine Rate von 17,2%. In der klinischen Psychologie finden sich Zahlen zwischen 15% und 20% (Renneberg, Heidenreich, & Noyon, 2009). Die KIGGS-Studie des Robert-Koch-Instituts zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen mit insgesamt 17.641 teilnehmenden Jungen und Mädchen, die zur Zeit umfänglichste und aktuellste Erhebung in diesem Bereich, kommt zu einer Rate von

9,7% psychischer Störungen und 12,2% im Grenzbereich zu einer psychischen Auffälligkeit (Hölling, et al., 2007). Neben der Basiserhebung der KIGGS-Studie, welche von 2003 bis 2006 stattgefunden hat, werden aktuell fortlaufend weitere Erhebungen durchgeführt. Die nächste Veröffentlichung ist für Sommer 2014 geplant. Unter Einbezug des in Abschnitt 1.2 angeführten Kriteriums, das die Symptome zu einer erheblichen Beeinträchtigung führen müssen, ergeben sich etwas moderatere Zahlen von 3% bis 18% (Döpfner, 2013). Hervorgehend aus der KIGGS-Studie betrachtet die BELLA-Studie vertiefend die psychische Gesundheit einer repräsentativen Teilstichprobe von 2.863 Kindern und Jugendlichen (Ravens-Sieberer, Wille, Bettge, & Ehrhart, 2007). Wille et al. (2008) berechnen in dieser Studie, unter Berücksichtigung der Kriterien der Beeinträchtigung, eine **Gesamtprävalenzrate** von **14,5%**. Das aktuellste Review von relevanten Studien zur Epidemiologie in der Kinder- und Jugendpsychiatrie weist eine Gesamtprävalenz mit Impairment-Kriterien von 8% aus (Fuchs, Bösch, Hausmann, & Steiner, 2013).

Diese Werte zeigen sich so auch bereits bei Kindern im Grundschulalter. Internationale wie nationale Prävalenzraten gehen von 3,5% bis 19% aller Grundschüler aus, die Verhaltensstörungen aufweisen (Scheithauer, Mehren, & Petermann, 2003).

Diese aktuellen Zahlen untermauern die Angaben von Ihle et al. (2000), die in Abhängig von den zu Grunde liegenden Diagnosekriterien sowie dem Schweregrad der Beeinträchtigung eine Prävalenz von 5% bis 20% postulieren, bei denen eine Verhaltensstörung auftritt, bzw. ein erhöhtes Risiko für die Entwicklung einer psychischen Störung vorliegt.

Mit einem Fokus auf die Geschlechter lässt sich festhalten, dass Jungen eher von externalisierenden und Mädchen mehr von internalisierenden psychischen Störungen betroffen sind (Renneberg, Heidenreich, & Noyon, 2009). Die Prävalenzraten der konkreten Störungsbilder sind allerdings maßgeblich von den zu Grunde liegenden Diagnosekriterien abhängig. Studien in der Grundschule weisen zwar sehr ähnliche Gesamtprävalenzen aus, die Raten der spezifischen Störungsbilder verschieben sich jedoch stark:

Tabelle 4: Prävalenz spezifischer psychischer Störungen in der Grundschule

Studie	nach ICD-10, *N*=3926 (Green et al., 2005)		nach DSM-IV, *N*=1148 (Merikangas, et al., 2010)
ADHS	1,6%		9,9%
Störung des Sozialverhaltens	8,4%		1,5%
Emotionale Störung	2,4%		3,3%
Angststörung	2,2%		0,9%
Depression	0,2%		2,4%

Der Blick auf die Entwicklungsspanne zeigt eine Häufung von externalisierenden Störungsformen im Kindesalter (was sich so auch in Tabelle 4 widerspiegelt) hin zu einer Häufung internalisierende Auffälligkeiten im Jugendalter (Ihle & Esser, 2002; Petermann, 2005).

Eine besondere Gruppe im Kontext psychischer Gesundheit stellen Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf dar. Die Förderquote liegt aktuell in der Bundesrepublik Deutschland bei 6,4% (KMK, 2012a; KMK, 2012b; Klemm, 2013). Für die Bereiche „Verhalten“ bzw. „Emotionale und soziale Entwicklung“ (0,9%) und „Lernen“ (2,6%) ergeben sich hierbei zusammen mit 3,5% (ebd.) die größten Anteile an dieser Förderquote. Nach einer Studie von Schmid et al. (2007, S. 285f) weisen 82% der Schülerinnen und Schüler der Schule für Erziehungshilfe Ergebnisse im grenzwertigen oder auffälligen Bereich eines Screeningverfahrens zur Feststellung von psychischen Störungen auf. 58% sind nach Schmid et al. (ebd.) sogar klinisch auffällig. Auch für den Förderbereich „Lernen“ zeigen Vrban, Severin und Hintermair (2014) eine signifikant überdurchschnittliche psychische Belastung auf, vor allem in den Problembereichen hyperaktives/unaufmerksames Verhalten und Verhaltensprobleme generell und mit Gleichaltrigen. Ebenso auffällig ist die deutlich geringe Ausprägung an prosozialem Verhalten bei Kindern im Förderschwerpunkt „Lernen“ (ebd.).
Die Zusammenhänge und die Beziehungen zwischen sowohl den einzelnen Störungsformen als auch den Förderschwerpunkten und den sich daraus ergebenden möglichen Entwicklungsverläufen sollen im Folgenden dargestellt werden.

1.3.2 Persistenz und Komorbidität

Die Stabilität von psychischen Störungen ist relativ groß. Zudem stellen bestehende Störungen ein erhöhtes Risiko einer Ausweitung der Problembelastung bzw. einer Folgestörung dar. Für das Vorschulalter, zwischen drei und sechs Jahren, finden sich eine Prävalenzrate von 10,2% (Ihle & Esser, 2002; Petermann, 2005). Im weiteren Entwicklungsverlauf weitet sich diese Rate auf 13,3% in der mittleren und späten Kindheit, zwischen sechs und elf Jahren, und auf 16,5% im Jugendalter, zwischen 12-19 Jahren, aus (ebd.). Hierbei finden sich in den epidemiologischen Studien i.d.R. übereinstimmende Persistenzraten von 50% bezogen auf die Zeitspanne bis ins Erwachsenenalter hinein (Esser, Schmidt, Blanz, & Fätkenheuer, 1992; Ihle & Esser, 2008; Ihle & Esser, 2002). Ihle und Esser (2002) attestieren zudem 10% chronische psychische Störungen über einen Zeitraum von zehn Jahren. Die ungünstigsten Verläufe zeigen sich in diesem Kontext bei bei sogenannten „early starters“. Damit gemeint sind Kinder, die bereits früh in ihrer Entwicklung eine Störung, vor allem im externalisierenden Bereich, ausbilden (Hillenbrand, 2008).

Zwischen den unterschiedlichen Störungsformen besteht eine beträchtliche Wechselwirkung. Die Komorbiditätsraten zwischen ADHS, Störung des Sozialverhaltens, Depressionen und Angst liegen insgesamt zwischen 4,7% bis 46,9% (Ihle & Esser, 2002). Das Quotenverhältnis bei ADHS und einer Störung des Sozialverhaltens (Aggression) liegt bei 11, d.h. die Wahrscheinlichkeit ist beim Auftreten einer dieser beiden Störungsformen um den Faktor 11 gesteigert, auch von der anderen Störung betroffen zu sein (Costello, Foley, & Angold, 2006). Neuere Studien kommen hierbei sogar zu einer „odds ratio“ von 21 (Jantzer, Parzer, Lehmkuhl, & Resch, 2012). Zwischen Depression und Angst beträgt der Faktor 8, ebenso wie bei einer Störung des Sozialverhaltens und Substanzmissbrauch als auch Substanzmissbrauch und ADHS. Auch zwischen Angst und ADHS liegt der Faktor immer noch bei 4 (Costello, Foley, & Angold, 2006).

In einer aktuellen Studie stellen Endlich et al. (2014) eine höhere Auftretenswahrscheinlichkeit sowohl von externalisierenden als auch von internalisierenden Verhaltensstörungen bei bestehenden Teilleistungsstörungen heraus. Kinder der Primarstufe, die eine Lese-/Rechtschreibstörungen, eine Rechenstörung oder eine Kombination von beiden aufwiesen, waren im Vergleich zu einer Kontrollgruppe ohne entsprechende Teilleistungsstörungen signifikant häufiger von Verhaltensstörungen betroffen. Der Umfang der Verhaltensstörungen und deren Schweregrad korrelieren in dieser Studie

deutlich: einerseits mit der Intensität der Lernschwäche, z.B. durch die Kombination an Defiziten und andererseits mit der Dauer der Beeinträchtigung (ebd.). Die häufigste komorbide Störungsform bei Problemen im Lesen, Schreiben und Rechnen ist ADHS. Ruland et al. (2012) assoziieren eine LRS generell mit Defiziten in der Aufmerksamkeit.

Insgesamt lässt sich eine erhebliche Komorbiditätsrate von Verhaltensstörungen mit Lernstörungen von bis zu 50% attestieren (Klauer & Lauth, 1997), was insbesondere auch in der untersuchten Stichprobe dieser Studie von zentraler Bedeutung ist. Dieser in der Entstehung sich gegenseitig bedingende „Overlap“ (Ricking, 2005) zwischen Lern- und Verhaltensstörung verursacht ein häufiges akademisches Scheitern der betroffenen Schülerinnen und Schüler in der Schule, eine Entkopplung von gesellschaftlichen Bildungsansprüchen und später auch besondere Schwierigkeiten in der Transition in den Beruf (Hennemann, Hillenbrand, & Hövel, 2013).

Psychische Störungen und mangelnde sozial-emotionale Kompetenzen haben einen bedeutsamen negativen Einfluss auf die soziale Integration und die schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (Gooren, van Lier, Stegge, & Terwogt, 2011). Die ungünstige Prognose für diese „Risikokinder“ (Wiedebusch & Petermann, 2011) belegen die Zahlen der KMK (2010) zu den Quoten über Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen emotional-sozialer Entwicklung und Lernen. Während in der Primarstufe etwa 2,8% aller Kinder einen gutachterlich festgestellten Förderbedarf in den oben genannten beiden Bereichen haben, weitet sich diese Quote bis zur Sekundarstufe I um ein gutes Drittel auf eine Rate von 3,72% aus (Klemm & Preuss-Lausitz, 2011; KMK, 2010). In der schulischen Erziehungshilfe fällt seit Jahren der starke Anstieg der Quote der Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf deutlich ins Auge (Wachtel, 2010; Willmann, 2005). In der Zeit von 1998 bis 2011/12 ist ihre Zahl bundesweit von 23.488 auf 62.645 gestiegen (KMK, 2003; KMK, 2010; Klemm, 2013).

Die epidemiologischen Daten sowie eine Förderquote von 0,9% legen eine große Problembelastung bei Schülerinnen und Schülern an einer Förderschule für Emotionale und soziale Entwicklung und/oder Lernen nahe. Insbesondere bei der Förderung an einer Förderschule ES sieht Stein (2011) drei fundamentale Probleme:

- Die Stigmatisierung der Betroffenen.

- Eine Problemkumulierung entsteht, da dieses Umfeld Schwierigkeiten aufweist, konstruktive Modelle sozialen und akademischen Lernens bereitzuhalten.
- Die Rückführung an die allgemeine Schule gestaltet sich häufig schwierig.

Als Lösungsansatz, um dieser Problemlage vorzubeugen, sieht Stein (ebd.) auch in der Förderschule den konsequenten Einsatz präventiver Maßnahmen zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen. Damit entsprechende präventive Ansätze entwickelt und eingesetzt werden können, ist es wichtig, in einem ersten Schritt die Ursachen und Wirkungszusammenhänge bei der Entstehung von Gefühls- und Verhaltensstörungen zu verstehen. Von besonderer Bedeutung sind vor allem das Herausstellen von belastenden Einflüssen, aber auch von protektiven Faktoren, die durch pädagogisch-psychologische Maßnahmen beeinflussbar sind (Scheithauer & Petermann, 1999). Die Pathogenese von psychischen Störungen soll daher im folgenden Kapitel näher betrachtet werden.

2. Ätiologie

Menschen sind von Natur aus auf Kooperation und soziale Bindung angelegt (Speck, 2009, S. 135). Diese anthropologische Grunderkenntnis zum menschlichen Verhalten expliziert der Psychiater Bauer auf Grundlage neurobiologischer Erkenntnisse wie folgt: „Kern aller menschlichen Motivation ist es, zwischenmenschliche Anerkennung, Wertschätzung, Zuwendung oder Zuneigung zu finden und zu geben“ (2008, S. 21).

In vielen sowohl wissenschaftlichen als auch alltäglichen Diskussionen wird menschliches Verhalten allerdings anders bewertet. Eine der prominentesten Thesen ist sicherlich der Satz von Thomas Hobbes „*homo homini lupus - der Mensch des Menschen Wolf*“. Obgleich eine defizitäre, negative Sicht auf das menschliche Verhalten immer wieder populär ist und war, kann auch die konstruktive, positive Sicht der Neurobiologie auf grundsätzliche Bezüge in der Geschichte der Geisteswissenschaft zurückgreifen. Der Philosoph Aristoteles beschreibt die Motivation menschlichen Handels als Streben nach Glück, dem glücklichen Leben der „*eudaimonia“* (Precht, 2010, S. 178).

Dieses Spannungsverhältnis, dass menschliches Handeln einerseits von seiner Grundabsicht zuallererst auf etwas Gutes abzielt, nach Glück strebt und dieses in der Interaktion mit anderen Menschen sucht *und* andererseits die alltägliche Erfahrung, dass Menschen sich gegenseitig schaden, macht deutlich, dass monokausale Verursachungsmodelle zu Gefühls- und Verhaltensstörungen zu kurz greifen.

In diesen Kontext ordnet sich das Verständnis von Gefühls- und Verhaltensstörungen ein, in welchem diese als „Funktionsstörung im Person-Umwelt-Bezug verstanden“ (Stein, 2013, S. 108; Stein, 2012) werden: „Etwas im Zusammenspiel zwischen Person und Situation verläuft nicht regelgerecht“ (Stein, 2013, S. 108f). Gefühls- und Verhaltensstörungen sind allerdings nicht nur situativ zu verstehen, sondern basieren auf einer Entwicklung, die u.a. von Vernachlässigung, Ausgrenzung, sozialer Deklassierung, Erfahrung der Missachtung und Gewalt geprägt ist (Herz, 2014, S. 7).

Die Zusammenhänge in der Entwicklung, die zu einer Ausbildung von Gefühls- und Verhaltensstörungen führen, sollen im Folgenden diskutiert werden.

2.1 Entwicklungspsychopathologien

Entgegen älteren Ansätzen zur Entstehungserklärung von Gefühls- und Verhaltensstörungen, die häufig monokausal ausgerichtet waren, findet sich in der aktuellen Auseinandersetzung mehrheitlich ein multifaktorieller Ansatz. Bei Entwicklungspsychopathologien ist davon auszugehen, dass Wechselwirkungen zwischen genetischen bzw. neurobiologischen und psychosozialen Einflussfaktoren einerseits und kompensierenden Faktoren andererseits eine mögliche Pathogenese beeinflussen (Petermann, 2013). Für die Konstituierung von Gefühls- und Verhaltensstörungen sind in diesem Zusammenhang vier Elemente von zentraler Bedeutung:

1. Die ***Vulnerabilität*** eines Individuums. Der Begriff leitet sich aus dem Lateinischen ab und bedeutet so viel wie Verwundbarkeit oder Empfindlichkeit gegenüber belastenden Einflussfaktoren. Darunter werden vor allem interpersonelle Aspekte gefasst, die in einem Kind- oder Jugendlichen selbst angelegt sind, wie z.B. neurobiologische Entwicklungs- bzw. Veränderungsprozesse, chronische Krankheit, aber auch Faktoren wie ein niedriges intellektuelles Niveau (Petermann & Resch, 2013). Unterschieden wird innerhalb des Konstrukts der Vulnerabilität nochmals zwischen einer primären Vulnerabilität, die bereits von Geburt an vorhanden ist, und einer sekundären Vulnerabilität, die erst im Laufe der Entwicklung durch die Interaktion mit der Umwelt erworben wird. Insgesamt bezeichnet Vulnerabilität die Empfindlichkeit eines Menschen in bestimmten Lebensabschnitten gegenüber Risikofaktoren. Die Lebensabschnitte, in denen ein Individuum auf Risikofaktoren empfindlich reagiert, sind von Person zu Person verschieden. Jeder Mensch durchläuft in seinem Leben einige vulnerable Phasen, wie z.B. die Pubertät. Je nach Phase sind die einen oder anderen Risikofaktoren ausschlaggebender.
2. ***Stressoren***, die auf einen Menschen einwirken: Die Gruppe der Stressoren fasst alle belastenden, umgebungsbezogenen Einflüsse zusammen, die auf ein Individuum einwirken. Hierzu zählen z.B. Armut oder auch das Aufwachsen in einem Multiproblemmilieu (ebd.).
3. Die ***Resilienz*** einer Person: Die Bezeichnung Resilienz hat ebenfalls ihren Ursprung im Lateinischen. Wörtlich bedeutet es so viel wie „zurückspringen“ oder „abprallen“ und wird in der Regel in diesem Kontext mit „Widerstandsfähigkeit“ übersetzt. Die Fähigkeit einer Person, den für die eigene Entwicklung belastenden Umständen zu widerstehen, wird aktiv in der Interaktion mit der

Umwelt erworben und als interpersoneller Schutzfaktor angesehen (ebd.). Als Resilienz wird hierbei ein dynamischer Prozess eines Individuums verstanden, sich trotz nachteiliger Bedingungen altersgemäß zu entwickeln. Damit man von einer Resilienz sprechen kann, müssen zwei Bedingungen erfüllt sein. Auf der einen Seite darf die Entwicklung des Individuums nicht negativ sein und auf der anderen Seite muss eine andauernde Belastung vorliegen (Beelmann & Raabe, 2007, S. 53). Entgegen der häufigen Annahme, Resilienz sei ein vollständig eigenständiges Konstrukt, empfiehlt Fingerle (2011), Resilienz als das Bewältigungskapital zu sehen.

4. Die ***Ressourcen***, die ein Kind oder ein Jugendlicher aufzuweisen hat: Diese sind, außerhalb des Individuums, in Bereichen der sozialen Unterstützung anzusiedeln. Beispiele hierfür sind etwa ein unterstützendes und wertschätzendes Erziehungsklima sowie eine gute soziale Vernetzung.

Aus den Überlegungen zu allen vier Bereichen, die für die Konstituierung einer Fehlentwicklung von Bedeutung sind, lässt sich folgende Formel ableiten:

Abbildung 1: Entwicklungsformel (Beelmann & Raabe, 2007, S. 54)

$$\text{Fehlentwicklung} = \frac{\text{Vulnerabilität} \bullet \text{Stressor}}{\text{Resilienz} \bullet \text{Ressourcen}}$$

„Fehlentwicklung (gleich welcher Art) kann nach dieser Konzeption als das Resultat eines dynamischen Entwicklungsprozesses verstanden werden, der durch ein relativ ungünstiges Verhältnis von Vulnerabilität (als personale Risiken) und Stressoren (als soziale Risiken) zu Resilienz (personale Schutzfaktoren) und Ressourcen (soziale Schutzfaktoren) gekennzeichnet ist“ (ebd., S. 55).

In diesem Zusammenhang präsentieren Beelmann und Raabe eine Untersuchung von Stouthamer-Loeber (2002), in der die Anzahl risikoerhöhender Faktoren minus der Anzahl protektiver Faktoren in Zusammenhang mit dem Anteil chronischer Schwerkrimineller gebracht werden. Hierbei wird jeweils ein Risikofaktor mit einem Schutzfaktor „verrechnet“. Bei einem Überhang von zwei Faktoren auf der Seite der Risikofaktoren beträgt die Rate der Schwerkriminellen bereits 50% und liegt bei einem Überhang von sechs Faktoren auf der Risikoseite bei 100%. Dagegen sind bei einem Überhang auf der Schutzfaktorenseite von drei bis vier nur noch unter 10% Schwerkriminelle zu finden und bei einem Überhang von fünf Schutzfaktoren sogar überhaupt keine mehr. Vergleichbare Tendenzen zeigen sich auch im Kindesalter. In der Isle-of-

Wight-Studie ergab sich bei Kindern im Alter von zehn Jahren ein um 2% erhöhtes Risiko, beim Auftreten eines Risikofaktors eine psychische Störung zu entwickeln. Bei vier vorhandenen Risikofaktoren war dieses Risiko bereits um 20% erhöht (Rutter, 1989). Die Spezifität eines einzelnen Risikofaktors und deren Vorhersagekraft für die weitere Entwicklung eines Menschen sind, wie hier gesehen, sehr gering. Erst mit der Kumulation von Risikofaktoren nimmt die Wahrscheinlichkeit einer Verhaltensauffälligkeit zu (Heinrichs, Döpfner, & Petermann, 2013).

Vulnerabilität und Stressoren auf der Risikoseite sowie Resilienz und Ressourcen auf der Schutzfaktorenseite stehen in einem dynamischen Prozess der gegenseitigen Beeinflussung. Sie unterliegen einer zeitlichen Veränderung in Hinblick auf deren Wirkungsgrad und deren Wirkungsrichtung:

> „**Risiko- und Schutzfaktoren beeinflussen die kindliche Entwicklung; Vulnerabilität und Resilienz sind das Ergebnis des Zusammenwirkens der verschiedenen Faktoren. Sowohl Vulnerabilität als auch Resilienz sind damit keine überdauernden Persönlichkeitseigenschaften, sondern verändern sich im Kontext alltäglicher Anforderungen und vorhandener Ressourcen**“ (Ball & Peters, 2007).

In der frühen Kindheit hat ein enges Bindungsverhalten der Mutter eine protektive Wirkung auf ein Kind. In der späteren Entwicklung, z.B. im Jugendalter, stellt sich dieses Bindungsverhalten dann allerdings eher als belastendes Element dar (Petermann & Resch, 2013). Bezogen auf die sozial-emotionale Entwicklung konnten Phasen einer erhöhten Vulnerabilität nachgewiesen werden, in denen Kinder und Jugendliche auf mögliche Stressoren sehr sensibel reagieren und das Risiko einer Fehlentwicklung bzw. eine Ausbildung von Gefühls- und Verhaltensstörungen erhöht ist. Vor allem in Phasen der Transitionen (z.B. von Kindergarten in die Schule oder auch in den Beruf) und von Entwicklungsübergängen (etwa bedingt durch körperliche Reifung und kognitive Entwicklung wie in der Adoleszenz) sind Menschen vulnerabel gegenüber protektiven und belastenden Einflüssen des sozialen Umfelds (Scheithauer & Petermann, 1999).

2.2 Entwicklung zwischen Risiko- und Schutzfaktoren

Die Ergebnisse der Resilienzforschung bieten die Möglichkeit eines Paradigmenwechsels im psychologisch-pädagogischen Diskurs über Gefühls- und Verhaltensstörungen. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit problembelasteten und auch pathologischen Entwicklungsverläufen war bis über die 1980er Jahre hinweg auf Risiken

und Defizite fokussiert (Hennemann, Hillenbrand, & Hövel, 2013). Einen Wendepunkt in der Forschung stellte insbesondere die ***Isle-of-Wight-Studie*** (Rutter, 1989) und die ***Kauai-Studie*** (Werner & Smith, 1992) dar. Immer wieder begegnet den Forschen das Phänomen, dass sich einige Kinder trotz widrigster Lebensumstände erstaunlich positiv und kompetent entwickeln (Wustmann, 2004). In der Kauai-Studie (1992) machten Werner et al. die Entdeckung, dass sich nur zwei Drittel der Kinder und Jugendlichen, die unter bio-psycho-sozialen Risikobedingungen aufwuchsen, erwartungsgemäß auffällig entwickelten. Bei einem weiteren Drittel dieser Kinder zeigte sich unerwartet, trotz widrigster Bedingungen, eine positive Entwicklung. Die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler änderten daher ihren Fokus und suchten zu ergründen, welche zusätzlichen Wirkvariablen bei diesen Kindern vorhanden waren. Im Mittelpunkt des Interesse stand die Frage, was Kinder stärkt, sodass sie Lebensbelastungen, wie z.B. Armut, Arbeitslosigkeit der Eltern oder Migration, erfolgreich meistern und wie Pädagoginnen und Pädagogen sowie Psychologinnen und Psychologen Kinder darin unterstützen können, solche entscheidenden Bewältigungskompetenzen zu entwickeln. Genau diesen Fragen geht die Resilienzforschung nach (Wustmann, 2004).

In der Folge dieser Neuausrichtung der Forschung, von einer defizitären Sichtweise hin zu einer kompetenzorientierten Ausrichtung, wurden mittlerweile 19 internationale Längsschnittstudien durchgeführt (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014), die biologische, psychologische und soziale Faktoren erhoben, welche eine protektive Wirkung für die positive Entwicklung eines Menschen besitzen. Auch in Deutschland gibt es mittlerweile einige Langzeitstudien, wie z.B. die Mannheimer Risikostudie (Laucht, Schmidt, & Esser, 2000) und die Bielefelder Invulnerabilitätsstudie (Lösel & Bender, 2008), welche die Widerstandsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen in den Blick nehmen. Die Resilienzforschung stellt sich in diesem Zusammenhang heute als einer der wichtigsten Zweige der Entwicklungspsychopathologie dar (Masten & Powell, 2003). Eine Reihe von Überblicksarbeiten (Laucht, Esser, & Schmidt, 1997; Scheithauer & Petermann, 1999; Wustmann, 2004; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014) zeigen Schutzfaktoren auf, die kulturkreisübergreifend empirisch bestätigt werden konnten.

„**Schutzfaktoren werden als Merkmale beschrieben, die das Auftreten einer psychischen Störung oder einer unangepassten Entwicklung verhindern oder abmildern sowie die Wahrscheinlichkeit einer positiven Entwicklung erhöhen**“ (Rutter, 1990; zit. n. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014).

Grundsätzlich lassen sich die identifizierten protektiven Faktoren in die zwei Bereiche ***personale Ressourcen des Kindes*** und ***soziale Ressourcen*** unterteilen. Erstere sind in Tabelle 5 zusammengestellt:

Tabelle 5: Personale Ressourcen/Resilienz (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014; Wustmann, 2004; Scheithauer, Mehren, & Petermann, 2003)

Primäre Resilienzfaktoren	Sekundäre Resilienzfaktoren
- positive Temperamenteigenschaften	- gute Selbstwahrnehmung
- gute intellektuelle Fähigkeiten	- positive Selbstwirksamkeit
- erstgeborenes Kind	- Emotionsregulationskompetenzen
- weibliches Geschlecht	- Fähigkeit, sich mental zu distanzieren
- hohe Impulskontrolle	- hohe Sprachfertigkeit
- Begabungen	- soziale Kompetenzen
	- positives Sozialverhalten
	- Stressbewältigungsstrategien
	- Problemlösefähigkeit
	- vorausplanendes Verhalten
	- angemessene sozial-kognitive Informationsverarbeitung
	- realistische Zukunftsperspektiven

Auf der Ebene der personalen Ressourcen sind für den pädagogischen Kontext die sekundären Resilienzfaktoren eines Kindes von zentraler Bedeutung. Faktoren wie ein positives Selbstwertgefühl (***hohe Selbstwirksamkeitserwartung***), ein ***positives Sozialverhalten*** sowie ein hohes Maß an ***aktiver Stressbewältigung***, haben eine gute protektive Wirkung (Laucht, Schmidt, & Esser, 2000; Lösel & Bender, 2008).Sie bieten Ansatzpunkte für ein pädagogisch-psychologisches Einwirken. Als operationalisierte

Förderziele sind aber auch protektive Faktoren wie eine angemessene ***sozial-kognitive Informationsverarbeitung*** (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000), eine gute ***Impulskontrolle*** bzw. die Fähigkeit zur ***Emotionsregulation*** (Gottfredson & Hirschi, 1990; Holodynski, Hermann, & Kromm, 2013) sowie ein ***positives Sozialverhaltens*** (Najaka, Gottfredson, & Wilson, 2001), pädagogisch nutzbar.

Auf der Ebene der sozialen Ressourcen, die Tabelle 6 zeigt, besitzen vor allem ein ***Klima genereller sozialer Unterstützung***, ***positive Freundschaften mit Gleichaltrigen***, eine ***positiv wahrgenommene Schulerfahrung*** sowie ***Lehrpersonen als positive Modelle*** in ihrer Eigenschaft als pädagogisch beeinflussbare Faktoren Relevanz für den schulischen Kontext (Laucht, Esser, & Schmidt, 1997). „Im Gegensatz zu Risikoschulen werden effektive Schulen als sichere Schulen mit gutem Klima und mit hohen Erwartungen an die Leistungen und das soziale Verhalten der Schüler skizziert“ (Keogh, 2007, S. 194).

Eine umfassende Analyse der Resilienzforschung der letzten Jahrzehnte belegt jedoch, dass der Schutzfaktor mit der stärksten Wirkung beim „Abpuffern“ von Risikofaktoren eine stabile, wertschätzende und emotional warme Beziehung eines Kindes oder eines Jugendlichen zu einer erwachsenen Bezugsperson ist (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014).

Tabelle 6: Soziale Ressourcen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014; Wustmann, 2004; Scheithauer, Mehren, & Petermann, 2003)

Familiäre Faktoren	Faktoren in Bildungseinrichtungen
- mind. eine stabile Bezugsperson, die Vertrauen und Autonomie fördert	- klare, transparente u. konsistente Regeln und Strukturen
- autoritativer, demokratischer und unterstützender Erziehungsstil	- wertschätzendes Klima
- Zusammenhalt, Stabilität und konstruktive Kommunikation	- hoher angemessener Leistungsstandard
- unterstützende Geschwister	- positive Verstärkung der Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft
- altersangemessene Verpflichtungen des Kindes im Haushalt	- positive Kontakte und Freundschaften mit Gleichaltrigen
- hohes Bildungsniveau der Eltern	- Förderung der personalen Ressourcen
- harmonische Paarbeziehung der Eltern	- Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und anderen sozialen Institutionen
- Modelle positiven Bewältigungsverhaltens	- prosoziale Rollenmodelle

Familiäre Faktoren	Faktoren in Bildungseinrichtungen
- hoher sozio-ökonomischer Status	- Vorhandensein von Normen und Werten
- unterstützendes familiäres Netzwerk (Verwandte, Freunde, Nachbarn)	- positiv wahrgenommene Schulerfahrung

Ebenso wie für die Schutzfaktoren, finden sich gute Überblicksarbeiten über mögliche Risikofaktoren für eine Fehlentwicklung (v.a. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014; Beelmann & Raabe, 2007; Wustmann, 2004; Scheithauer, Mehren, & Petermann, 2003; Scheithauer & Petermann, 1999), die wie folgt definiert sind:

„**Risikofaktoren werden als krankheitsbegünstigende, risikoerhöhende und entwicklungshemmende Merkmale definiert, von denen potentiell eine Gefährdung der gesunden Entwicklung des Kindes ausgeht**“ (Holtmann & Schmidt, 2004).

Verschiedene Autorinnen und Autoren gliedern Risikofaktoren in biologische, psychologische und sozial-ökologische Risiken (vgl. z.B. Petermann, 2013) einerseits sowie primäre und sekundäre Vulnerabilität und Stressoren (vgl. z.B. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014) andererseits. Beide Möglichkeiten der Kategorisierung fassen allerdings dieselben Faktoren zusammen. Biologische Risikofaktoren werden als primäre Vulnerabilität, psychologische Risikofaktoren als sekundäre Vulnerabilität und sozial-ökologische Risikofaktoren als Stressoren aufgefasst. Insgesamt kann festgehalten werden, dass biologische Risiken sich nur vergleichsweise gering auf mögliche ungünstige Entwicklungsverläufe auswirken und deren Bedeutung im Entwicklungsverlauf deutlich abnimmt, während psychologische Risikofaktoren und Stressoren einen gravierenden Einfluss haben (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014; Scheithauer & Petermann, 1999). Das hohe Risiko einer fehlenden bzw. nur gering ausgeprägten Fähigkeit zur Emotionsregulation als psychologisches Risiko konnte in diversen Untersuchungen in Verbindung mit einer Reihe von internalen und externalen Gefühls- und Verhaltensstörungen gebracht werden (Schipper, Kullik, Samson, Koglin, & Petermann, 2013). Die gravierende Wirkung sozialer und ökonomischer Risiken zeigen u.a. die je nach sozio-ökonomischem Status stark variierenden Prävalenzzahlen psychischer Störungen. Während sich in der mittleren Kindheit (sieben bis zehn Jahre) innerhalb der Gruppe mit hohem sozio-ökonomischem Status nur 4,2% der Kinder als psychisch auffällig zeigen, ist diese Rate innerhalb der Gruppe mit niedrigem sozio-ökonomischem Status mit 15,6% mehr als dreimal so hoch (Hölling, Erhart, Ravens-Sieberer, & Schlack, 2007).

Eine übersichtliche Gliederung empirisch abgesicherter, einflussreicher Risiken für kindliche Verhaltensprobleme findet sich in Tabelle 7:

Tabelle 7: Zentrale Risikofaktoren (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014; Wustmann, 2004; Scheithauer, Mehren, & Petermann, 2003)

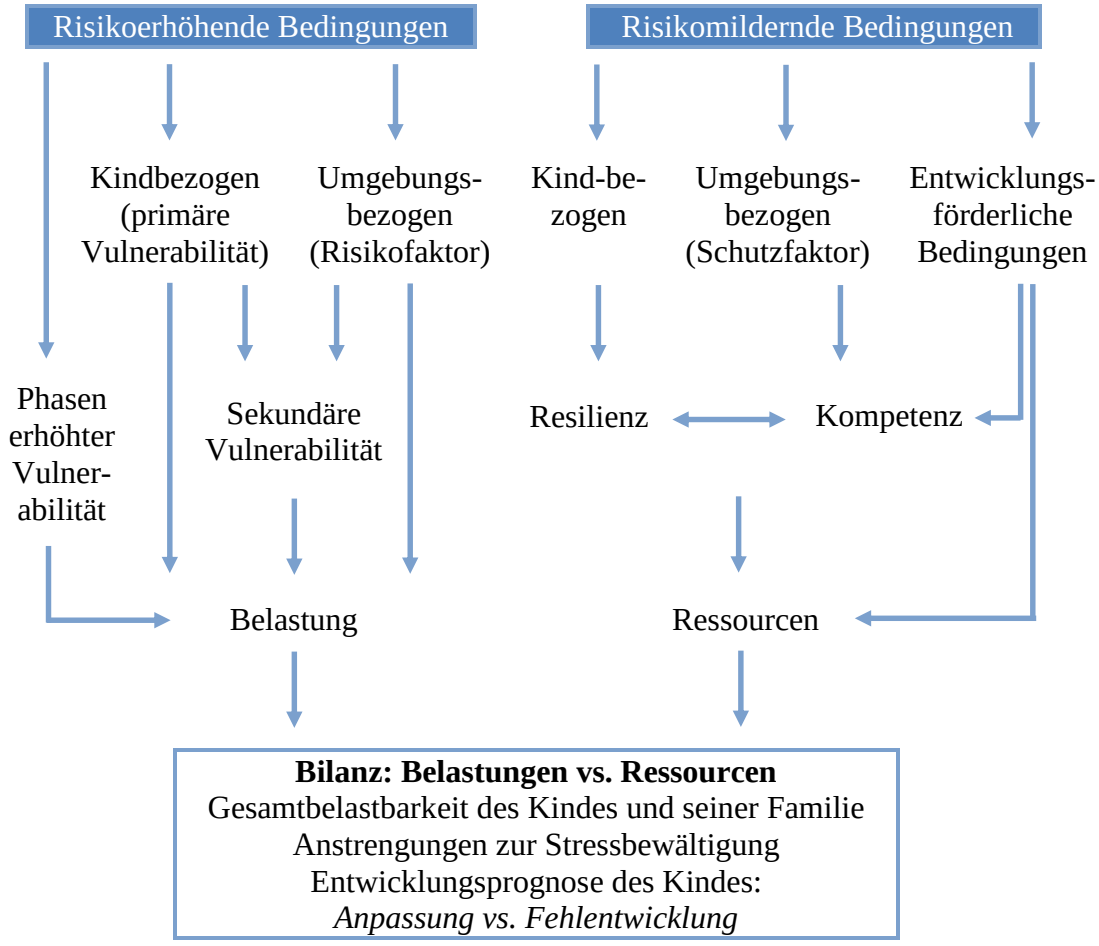
Primäre Vulnerabilität/ biologische Faktoren	Sekundäre Vulnerabilität/psychologische Faktoren	Stressoren/soziale und ökologische Risiken
- männliches Geschlecht (Jungen 3-4-mal häufiger betroffen als Mädchen)	- Aufmerksamkeits-, Hyperaktivitäts- und Impulsivitätsprobleme	- Inkonsequente, zurückweisende und inkonsistente Erziehung
- prä-, peri- und postnatale Belastungen	- unzureichende Impulskontrolle und Emotionsregulation	- niedriger sozio-ökonomischer Status
- neurobiologische Defizite (z.B. durch Nikotin, Drogen, Alkohol in der Schwangerschaft)	- gering entwickeltes angemessenen Sozialverhaltens	- aversives Wohnumfeld (Kriminalität in der direkten Wohnumgebung des Kindes)
- genetische Ausstattung	- verzerrte sozial-kognitive Informationsverarbeitung	- chronische Eltern-Kind- bzw. allg. familiäre Konflikte
- Defizite des ZNS (z.B. Beeinträchtigungen in den Funktionen des Frontalhirnlappens)	- überzogene Selbsteinschätzung	- elterliche Trennung/Scheidung; häufige Umzüge/Schulwechsel
- Besonderheiten in den autonomen Funktionen (geringe Herzrate, geringer Hautleitwiderstand)	- unzureichendes Einfühlungsvermögen	- Psychopathologie der Eltern
- unterdurchschnittliche Intelligenz	- positive Bewertung von aggressivem Verhalten	- unsichere Bindungen an die Eltern im Kleinkindalter
- Chronischeerkrankungen (z.B. Asthma, Neurodermitis)		- Mangel an emotionaler Wärme und Unterstützung für das Kind
		- soziale Ablehnung durch Gleichaltrige
		- alleinerziehender Elternteil/Abwesenheit eines Elternteils
		- niedriges Bildungsniveau der Eltern
		- Kriminalität und/oder soziale Isolation der Familie

Auch hier zeigt sich eine intensive Wechselwirkung zwischen den einzelnen Faktoren. Ein geringes Bildungsniveau der Eltern kann die Wahrscheinlichkeit einer Arbeitslosigkeit erhöhen, die nicht selten von beengten Wohnverhältnissen gefolgt wird. Kritisch gespannte Partnerschaften der Eltern können hinzutreten, was im Zuge einer Trennung zu alleinerziehenden Elternteilen und psychischem Stress bzw. Erkrankung der Eltern führen kann (Ball & Peters, 2007). In einem derart belastenden Umfeld haben Kinder dann häufig nur wenige Modelle zur Ausprägung sozialer Problemlösefertigkeiten zur Verfügung. Dies wiederum kann häufigere Konflikte mit Gleichaltrigen und/oder Erwachsenen nach sich ziehen, auf die die selbst belasteten Eltern oftmals mit Gewalt und/oder inkonsistentem Erziehungsverhalten reagieren (Jaffee, 2005).
Insgesamt erhöht sich die Persistenz psychischer Fehlentwicklungen, wenn die folgenden Bedingungen nach Loeber (1990; zit. n. Beelmann 2000, S. 30) gegeben sind:

- „Je mehr Risikofaktoren vorliegen und kumulieren,
- je früher ein Problemverhalten gezeigt wird,
- je häufiger ein Problemverhalten auftritt,
- je länger ein Problemverhalten bereits gezeigt wurde,
- je vielfältiger das Problemverhalten ist (z.B. Hyperaktivität, Impulsivität, oppositionelles und aggressives Verhalten, Delinquenz und Kriminalität) und
- je verschiedener die Kontexte (Familie, Kindergarten, Schule usw.) sind, in denen das Problemverhalten auftritt.“

Bei der Betrachtung von Aufstellungen der möglichen Risiko- und Schutzfaktoren kann der Eindruck entstehen, dass Schutzfaktoren nur das Gegenteil von Risikofaktoren sind (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014; Ball & Peters, 2007). Dabei entsprechen Risiko- und Schutzfaktoren jedoch nicht den beiden Seiten einer Medaille (Beelmann & Raabe, 2007), sondern müssen als eigenständige Variablen angesehen werden. Das Fehlen von Schutzfaktoren kann als Risiko gewertet werden. Allerdings stellt das Fehlen eines Risikofaktors selbst noch keinen Schutzfaktor dar (Ball & Peters, 2007, S. 130). Protektive und belastende Faktoren beeinflussen sich vielmehr gegenseitig, wie Petermann et al. (2004) in der folgenden Abbildung 2 zusammenfassen.

Abbildung 2: Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren (Petermann, Niebank, & Scheithauer, 2004, S. 324)



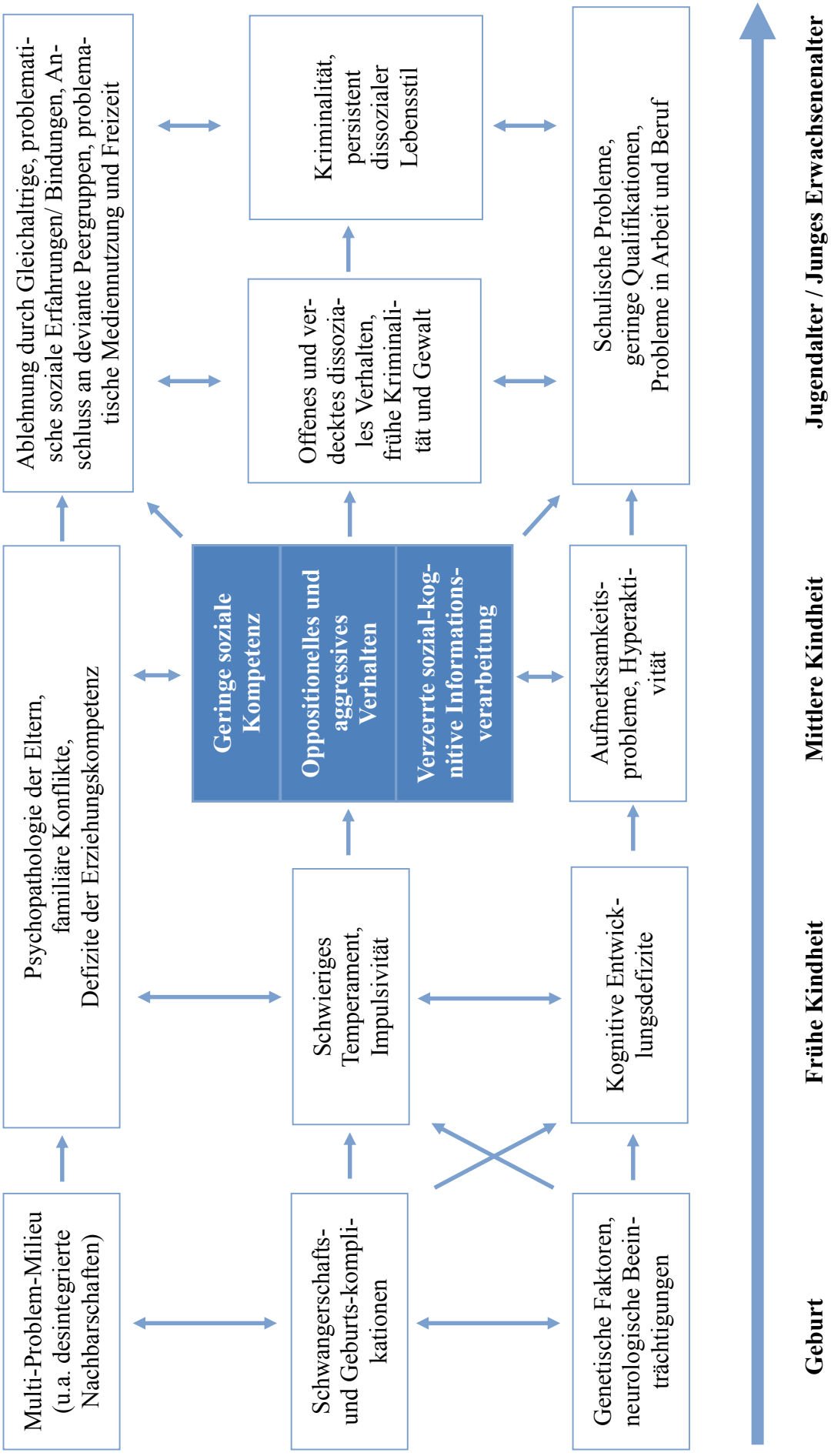
2.2.1 Transaktionale Entwicklungsmodelle

Die Erkenntnisse der Resilienzforschung über Risiko- und Schutzfaktoren unterstützen gleichzeitig auch ein transaktionales Entwicklungsverständnis wie es Beelmann (2000) beispielhaft für die Entwicklung dissozialen Verhaltens vorlegt. Im Entwicklungsverlauf, von der Geburt bis ins junge Erwachsenenalter hinein, benennt das Modell Faktoren, die empirisch abgesichert für die Ausbildung einer dissozialen Verhaltensstörung angeführt werden können. Die hier angeführten Risikofaktoren stehen ebenfalls in wechselseitiger Beziehung zueinander. Im Verlauf der Entwicklung ergibt sich hierbei eine Veränderung des Schwerpunkts.

Während zu Beginn der Entwicklung im stärkeren Maße biologische und soziale Wirkvariablen von Bedeutung sind, ändert sich dies mit zunehmendem Alter hin zu interpersonellen Defiziten wie z.B. einer geringen sozialen Kompetenz und auch zu einer verzerrten sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (Crick & Dodge, 1994;

Lemerise & Arsenio, 2000). Insbesondere die zentrale Bedeutung dieser beiden Variablen stellt nicht nur ein Risiko dar, sondern eröffnet auch eine Chance mit Hilfe pädagogisch-psychologischer Maßnahmen hieran systematisch zu arbeiten. Der gezielte Aufbau von personellen Kompetenzen sowohl in der sozialen Informationsverarbeitung als auch bezüglich der sozialen Kompetenzen im Allgemeinen, kann der Anstoß neuer, positiver Entwicklungen sein (Hillenbrand & Hennemann, 2006).

Abbildung 3: Bio-psycho-soziales Entwicklungsmodell (Beelmann & Raabe, 2007, S. 111)



3. Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen

Die Wechselwirkung von Risiko- und Schutzfaktoren, wie in Kapitel 2 beschrieben, bildet die Grundlage der Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen. In diesem Kontext stellt Petermann (2003) die Minimierung von Risikofaktoren und das Erzeugen von Schutzfaktoren als zentrale Ziele von Prävention heraus. Dies verweist auf zwei grundlegende Dimensionen eines präventiven Förderauftrags: Das Wohl des Kindes und die Entlastung der Gemeinschaft (Aos, Lieb, Mayfield, Miller, & Pennucci, 2004). Für den Einsatz von Prävention formulieren Heinrichs et al. (2013) fünf zentrale Gründe:

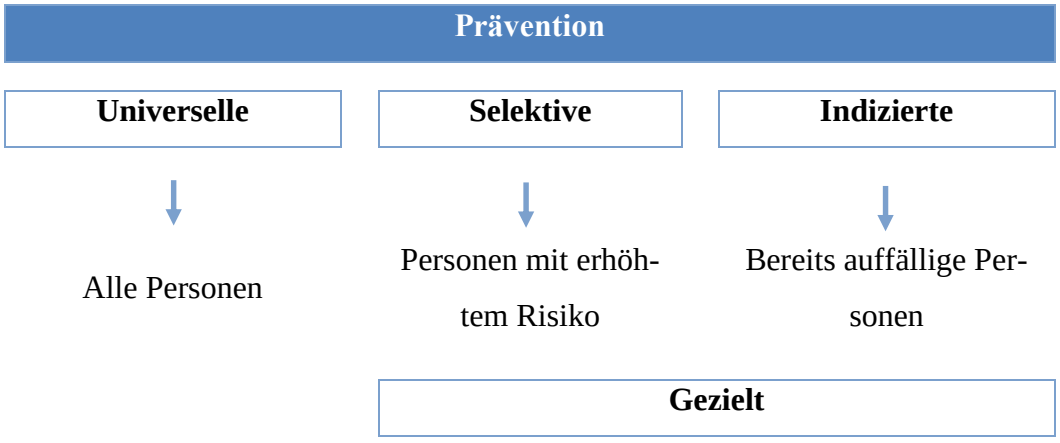
- Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen besitzen eine hohe Prävalenzrate, wie in Kapitel 1 gezeigt.
- Psychosoziale Belastungsfaktoren in der Kindheit haben lebenslange Folgewirkungen. Insbesondere die Komorbiditätsraten zwischen Lernen und Verhalten, aber auch unterschiedlichen Störungsformen, ist sehr hoch.
- Betroffene Familien nehmen kaum professionelle Hilfe für die psychischen Störungen des Kindes in Anspruch.
- Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen erzeugen hohe volkswirtschaftliche Kosten. Die Quote der Kinder und Jugendlichen aus Förderschulen, die keinen Hauptschulabschluss erreichen und daher in kostenintensiven Maßnahmen zur Berufsvorbereitung versorgt werden müssen, liegt aktuell bei 77,2 Prozent (Klemm, 2009; KMK, 2010).
- Die Wirksamkeit von Kinderpsychotherapie ist eingeschränkt, wenn sie zu spät in Anspruch genommen wird.

Betrachtet man nun zunächst einmal das Wort Prävention, so leitet sich dieses von dem lateinischen Wort *praevenire* ab und bedeutet übersetzt so viel wie „zuvorkommen, verhüten, vorbeugen“. Man bezeichnet vorbeugende Maßnahmen, die unerwünschte Ereignisse oder unerwünschte Entwicklungen vermeiden, als präventive Maßnahmen. Beelmann und Raabe definieren Prävention im pädagogisch-psychologischen Kontext wie folgt:

> „Unter psychologischer Prävention […] kann der systematische, das heißt der theoretisch und empirisch begründete Versuch verstanden werden, mit psychologischen Mitteln Kompetenzen zu stärken, Risiken abzuschwächen oder bereits anbahnende Negativentwicklung zu unterbrechen, um das Auftreten dauerhafter psychischer Probleme und Störungen zu verhindern und damit zu einer gesunden Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beizutragen.“ (2007, S. 131)

Diese Definition integriert unterschiedliche Ebenen von präventiven Maßnahmen und deren Adressaten. Zum einen können sich präventive Maßnahmen an Personengruppen richten, die bis jetzt keine Form von Auffälligkeiten zeigen und die auch keinem erhöhten Risiko ausgesetzt sind, eine Störung zu entwickeln. In diesem Fall spricht man von universeller Prävention (ebd.). Zum anderen können präventive Maßnahmen an Risikogruppen gerichtet sein, d.h. an Gruppen, die ein Risiko aufweisen, eine Störung zu entwickeln (z.B. Kinder von drogenabhängigen oder psychisch kranken Eltern). In diesem Fall spricht man von einer gezielten Prävention. Diese zweite Gruppe der präventiven Maßnahmen ist nochmals in zwei Bereiche differenziert – den der selektiven sowie den der indizierten Prävention. Selektive Prävention richtet sich an Personen, die ein erhöhtes Risiko aufweisen, eine Störung zu entwickeln aber bei denen noch keine negative Entwicklung eingesetzt hat. Die indizierte Prävention richtet sich dagegen an Personen, die bereits ein auffälliges Verhalten zeigen (ebd.). Ziel dieser tertiären Präventionsebene ist dann vor allem, eine Ausweitung der vorhandenen Probleme zu verhindern und möglichen komorbiden Störungen vorzubeugen (Heinrichs, Döpfner, & Petermann, 2013). Abbildung 4 zeigt die unterschiedlichen Bereiche präventiver Maßnahmen und deren Zielgruppen.

Abbildung 4: Klassifikation von Prävention und deren Zielgruppen (Beelmann & Raabe, 2007, S. 132)



Präventionsmaßnahmen können unterschiedlich angelegt sein. Diese Anlage gliedert entsprechende Maßnahmen in drei Ebenen:

a) sozial-, bildungs-, familien- und gesundheitspolitische Maßnahmen,
b) polizeiliche und juristische Maßnahmen und
c) psychologisch- pädagogische Maßnahmen (vgl. Beelmann & Raabe, 2007, 139).

Sowohl für die Schule im Allgemeinen als auch die Förderschule im Speziellen sind als pädagogische Einrichtungen vor allem psychologisch-pädagogische Maßnahmen von Bedeutung, die eingangs definiert wurden. Psychologisch-pädagogische Maßnahmen können wiederum unterschiedliche Ansätze verfolgen (Heinrichs, Döpfner, & Petermann, 2013; Beelmann & Raabe, 2007):

1. kindzentrierte Ansätze, die interpersonelle Risiko- und Schutzfaktoren des Kindes zu beeinflussen versuchen,
2. umfeldzentrierte Ansätze wie z.B. Eltern- und/oder Lehrertrainings, die versuchen, das Erziehungsverhalten zu beeinflussen und
3. multimodale Ansätze, die sowohl die Fertigkeiten des Kindes selber als auch das Umfelds in den Blick nehmen.

Bezogen auf die Effekte dieser drei Ansätze lässt sich festhalten, dass diese je nach intendiertem Ziel unterschiedliche Ausprägungen in der Wirksamkeit zeigen. Zur Förderung des sozialen Problemlösens haben umweltzentrierte Ansätze quasi keine praktische Relevanz und zeigen so gut wie keine Wirkung (Beelmann & Raabe, 2007, S. 182f). Demgegenüber hat das Training der Kinder selber für diesen Bereich eine messbare Wirkung. Die beste Wirkung zeigen hierbei jedoch multimodale Ansätze. Auch im Bereich der Reduktion von Verhaltensproblemen zeigen die kindzentrierten Ansätze gegenüber den allein umweltbezogenen Trainings eine höhere Wirkung und die multimodalen Ansätze schließlich den größten Wirkungsgrad (ebd.).

Im Folgenden soll nun zuerst die Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen in der Schule dargestellt werden. Anschließend soll dann besonders auf die bereits angeklungene Evidenz von Präventionsmaßnahmen eingegangen werden, um in diesem Kontext einen Überblick sowohl über universelle und selektive als auch indizierte Präventionsmaßnahmen im schulischen Kontext zu geben. Abschließend wird die Diskussion von Wirksamkeitsfaktoren und den Faktoren für eine gelingende Implementation dargestellt.

3.1 Schulische Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen

Im Rahmen der Fokussierung auf das Kindes- und Jugendalter entwickelte sich Schule rasch „zum wichtigsten Setting präventiver Maßnahmen“ (Beelmann, 2008, S. 442), vor allem, da sie, im Gegensatz zur Klinik, für alle zugänglich ist (Brezinka, 2003).

Darüber hinaus bietet die Schule für Präventivinterventionen eine Reihe von weiteren Vorteilen, die Reicher und Jauk (2012) wie folgt zusammenfassen:

- ✓ Durch die generelle *Schulpflicht* sind im Setting Schule nahezu alle Kinder und Jugendlichen erreichbar.
- ✓ Da Pädagoginnen und Pädagogen, Räume und häufig auch entsprechendes Material in Schulen bereits vorhanden sind, ist die Schule in Bezug auf *Logistik Ressourcen* im Vergleich zu anderen Settings ein sehr ökonomischer Schauplatz für Prävention. Insbesondere gezielte Prävention kann effizient eingesetzt werden, weil auch die Zielgruppen mit bereits entwickelten Auffälligkeiten die Schule besucht.
- ✓ Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen entspricht zudem auch dem *Bildungsauftrag* der Schule. Soziales Lernen ist Element des schulischen Auftrags und besonders effektiv in Peergroups, wie sie die Schule bietet.

Dieser formulierte Bildungsauftrag findet sich auch in den Richtlinien und Lehrplänen der einzelnen Bundesländer wieder. So ist das soziale und emotionale Lernen vor allem in den Fächern Sprache, Sachunterricht, Religion, Kunst und Sport curricular verankert und wird häufig explizit von diesen eingefordert (Hillenbrand & Hennemann, 2006). Die Lehrpläne für die Grundschule des Landes Nordrhein-Westfalen, welche auch die Bezugsnorm für die Förderschule sind, fordern durchgängig auch die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen wie: Gefühle benennen, die anderen wahrnehmen und darauf reagieren, Konfliktlösungen anstreben, Meinung anderer akzeptieren und die eigene Meinung und Sichtweise mit Argumenten vertreten. Als übergeordnetes Ziel formuliert dieser Lehrplan: „[…] die Kinder zu unterstützen, [sich] die Welt zunehmend eigenständiger zu erschließen, tragfähige Wertvorstellungen im Sinne der demokratischen Grundordnung zu gewinnen und dadurch Urteils- und Handlungsfähigkeit zu entwickeln“ (MSW-NRW, 2012, S. 14):

- In den Kompetenzerwartungen zu Deutsch und Englisch findet man Aspekte wie: einfache Gesprächsregeln miteinander aufstellen und beachten: Blickkontakt aufnehmen - sich melden - erst sprechen, wenn man aufgerufen wird - zuhören - ausreden lassen - niemanden auslachen - das Wort weitergeben; Partnergespräche führen - Probleme und Konflikte besprechen - Gefühle zum Ausdruck bringen (auch nonverbal) - angemessen die eigene Meinung äußern (MSW-NRW, 2012, S. 25ff).

- Im Sachunterricht werden u.a. im Bereich „Mensch und Gemeinschaft“ Kompetenzen aufgeführt wie: Formulieren eigener Bedürfnisse, Gefühle und Interessen – Sich versetzen in die Bedürfnisse, Gefühle und Interessen anderer versetzen und aus deren Sicht argumentieren - Lösungsmöglichkeiten für Konfliktsituationen entwickeln, diese darstellen und ihre Wirkungen überprüfen (MSW-NRW, 2012, S. 47).
- Im Kunstunterricht wird gefordert: Sprechen über Empfindungen und Gefühle bei der Betrachtung von Bildern und Objekten (MSW-NRW, 2012, S. 109).
- Der Sportunterricht beinhaltet „Gefühle in und durch Bewegung ausdrücken (Wut, Trauer, Freude, Angst, Anspannung und Entspannung)“ (MSW-NRW, 2012, S. 128).
- „Eigene Lebenserfahrungen und Gefühle zur Sprache zu bringen [und] mit denen anderer zu vergleichen […]“ (MSW-NRW, 2012, S. 152), ist Teil des Religionsunterrichts.

Auch in den Richtlinien und Lehrplänen der anderen Bundesländer sind diese sozialen und emotionalen Fähigkeiten in ähnlicher Weise in den jeweiligen Fächern wiederzufinden. In diesem Kontext sind die Fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsziele für die Grundschule in Bayern plakativ: Schülerinnen und Schüler üben Selbstbeherrschung, übernehmen Verantwortung und zeigen Hilfsbereitschaft. Sie gestalten Beziehungen auf der Grundlage von Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit, Empathie, Toleranz und Selbstbestimmtheit; sie haben Respekt vor anderen Standpunkten und sind fähig, Kompromisse zu schließen, die der Gemeinschaft nützen - sie setzen sich mit den Themenfeldern „Stress/psychische Gesundheit“, „Sucht-/Gewaltprävention“ auseinander und lernen, achtsam und verantwortungsvoll mit sich selbst umzugehen (München, 2014).

Ebenfalls aus sonderpädagogischer Sicht kommt der Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen im schulischen Kontext eine zentrale Bedeutung zu, sodass die ständige Konferenz der Kultusminister im Rahmen der Empfehlungen zur Sonderpädagogischen Förderung z.B. im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung einen eigenen Präventionsauftrag formulieren: „Durch vorbeugende Maßnahmen können die Verfestigung sozial unangemessener Handlungsmuster frühzeitig verhindert, erwünschte angebahnt und dadurch die schulische Entwicklung positiv beeinflusst werden“ (KMK, 2000, S. 3).

Zentral in den Lehrplänen verankert stellt der Präventionsauftrag in der Schule die Lehrkräfte vor große Herausforderungen: Wie kann ein systematischer Aufbau von Schutzfaktoren und Reduktion von Risiken gelingen? Insbesondere belastende Faktoren wie eine geringe Aufmerksamkeit, mangelnde Fähigkeiten der Kommunikation und wenig ausgeprägte sozial-emotionale Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler stellen die größten Besorgnisse für Lehrkräfte dar (Lindsay, 2007). Zudem wird die Komplexität des ohnehin schon hochkomplexen Lehrerberufes durch eine extreme Heterogenität der Schülerschaft, wie sie vor allem auch in Förderschulen vorherrscht, verstärkt (Forlin, Au, & Chong, 2008). Eine wichtige Ressource sowohl für die einzelnen Lehrkräfte als auch für die Schule insgesamt, ist die Fokussierung auf evidenzbasierte Präventionsansätze und Programme, deren Wirkung sich empirisch bestätigt hat und deren Gelingensbedingungen bekannt sind. Eine entsprechend differenzierte Auseinandersetzung mit Präventionsmaßnahmen ist die zentrale Aufgabe der Präventionsforschung (Fingerle, Grumm, & Hein, 2012; Beelmann & Raabe, 2007).

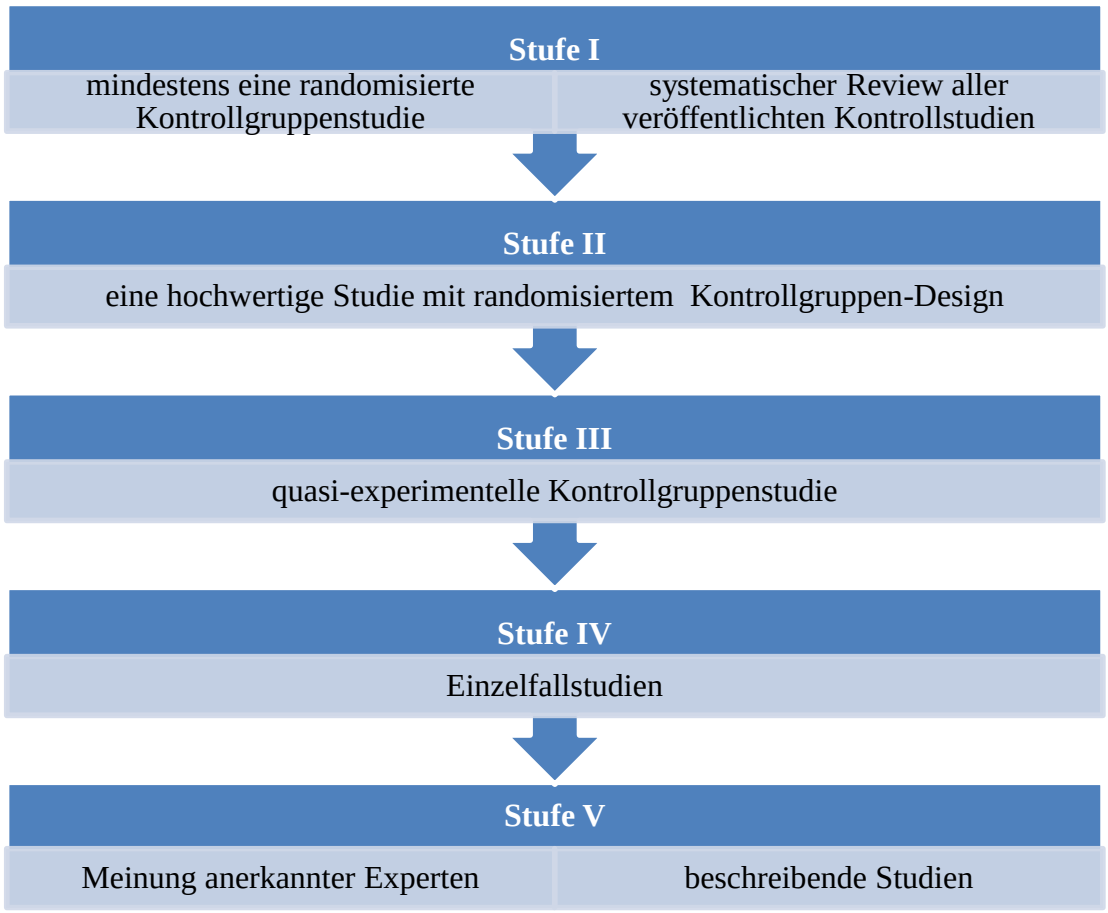
3.2 Evidenzbasierte Präventionsprogramme

Die American Psychiatric Association stellt die zentrale Bedeutung der Wirksamkeitsüberprüfung heraus und mahnt, dass ohne Evidenz die pädagogischen Fachkräfte, bezogen auf die Auswirkungen von Präventionsprogrammen, ausschließlich auf ihre Erfahrungen angewiesen sind, was ein enorm hohes Risiko für falsche Schlussfolgerungen birgt: „Without evidence of efficacy, health care professionals are forced to rely exclusively on their direct experience of the effects of different interventions - an approach that risks erroneous conclusions“ (APA, 2002, S. 1054).

Für den schulischen Kontext, insbesondere im deutschsprachigen Raum, ist die Evidenzbasierung im Verständnis der APA allerdings nicht die Regel und vor allem auf Grund von organisatorischen und strukturellen Bedingungen nicht vollständig anwendbar. Der von der APA definierte Standard, dass „Präventionsmaßnahmen erst dann als evidenzbasiert gelten, wenn sie mit mindestens einer Evaluationsstudie mit randomisiertem Kontrollgruppendesign mit Follow-Up überprüft worden sind und die Ergebnisse in mindestens einer weiteren Wirksamkeitsstudie einer unabhängigen Forschergruppe bestätigt wurden“ (Casale, Hennemann, & Hövel, 2014; APA, 2002), ist für schulische Präventionsprogramme i.d.R. so nicht vorzufinden.

Eine Möglichkeit, auch für schulische Präventionsmaßnahmen einen Rückschluss auf deren Wirksamkeit zu geben, ist ein gestuftes Evidenzverständnis, wie es z.B. vom Oxford Centre for Evidence-Based Medicine dargestellt wird:

Abbildung 5: Modifizierte Evidenzhierarchie (Oxford Centre for Evidence-Based Medicine, 2011, S. 10; Casale, Hennemann, & Hövel, 2014)



Bei Evaluationsbemühungen zur Wirksamkeitsüberprüfung ist es auffällig, das diese nur selten aus Deutschland, sondern häufig nur aus den USA stammen (Gollwitzer, 2007, S. 144). Die Stufe der dargestellten Evidenzkategorisierung, die in den wenigen deutschen Studien mindestens erreicht wird, ist die Stufe III (*siehe Tabelle 9 in Kapitel 3.2.1*), sodass sich die Vorstellung der Präventionsmaßnahmen auf diese Stufe als Mindestanforderung bezieht.

3.2.1 Universelle und selektive Prävention in der Primarstufe

Präventionsprogramme für das Grundschulalter sind in den letzten zehn bis 20 Jahren mannigfach entwickelt und erfolgreich evaluiert wurden (Denham & Burton, 2003;

Greenberg, Kusche, Cook, & Quamma, 1995; Grossman, et al., 1997; Webster-Stratton, 1991). Zahlreiche internationale, vor allem englischsprachige Meta-Analysen haben sich mit der Wirksamkeit schulischer Trainingsprogramme zur universellen und selektiven Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen beschäftigt (Beelmann, Pfost, & Schmitt, 2014; Sklad, Diekstra, Ritter, & Ben, 2012; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Wilson & Lipsey, 2007; Beelmann, 2006; Lösel & Beelmann, 2005; Brezinka, 2003). Die neueste internationale Publikation in diesem Zusammenhang stammt von Sklad und Kollegen aus dem Jahre 2012. Die Autoren beziehen hier insgesamt 75 Studien universeller schulbasierter Präventionsprogramme mit ein, welche im Zeitraum zwischen 1995-2008 veröffentlicht wurden und Wirksamkeitsstudien in ein oder mehreren der folgenden Bereiche vorzuweisen haben:

- emotionale-soziale Kompetenzen,
- positives Selbstkonzept,
- Rückgang von dissozialem Verhalten,
- Aufbau prosozialen Verhaltens,
- Rückgang von Substanzmissbrauch,
- Rückgang von psychischen Störungen,
- Akademische Leistungen (Sklad, Diekstra, Ritter, & Ben, 2012).

72 der 75 berücksichtigten Programme, also rund 96 Prozent, wurden peer-reviewed publiziert (ebd.). Die Mittleren Effektstärken zu den sieben definierten Zieldimensionen dieser Meta-Analyse sind in Tabelle 8 zusammengestellt, sowohl für die Wirkung direkt nach einem Training (Post) als auch einige Zeit später (Follow-Up).

Tabelle 8: Mittlere Effektstärken zu sieben Zieldimensionen universeller schulischer Prävention (Sklad, Diekstra, Ritter, & Ben, 2012, S. 902)

Zieldimension	Post		Follow-Up	
	$\overline{ES}$	N	$\overline{ES}$	N
Emotionale-soziale Kompetenzen	0.70	31	0.07	15
positives Selbstkonzept	0.46	8	0.07	12
Rückgang von dissozialem Verhalten	-0.43	39	-0.20	16
Aufbau prosozialem Verhaltens	0.39	6	0.12	7
Rückgang von Substanzmissbrauch	-0.09	10	-0.18	24
Rückgang von psychischen Störungen	-0.19	13	-0.10	11
Akademische Leistungen	0.46	10	0.26	7

Die meisten Studien innerhalb dieser Meta-Analyse haben sich auf die Bereiche emotionale und soziale Kompetenzen und Rückgang von dissozialem Verhalten fokussiert. Für die praktische Relevanz ergibt sich hierbei eine Mittlere Effektstärke von im Durchschnitt 0.70 für den Aufbau von emotionalen und sozialen Kompetenzen und eine kleine durchschnittliche Effektstärke von -0.43 für die Reduktion von dissozialem Verhalten, jeweils direkt nach der Maßnahme.

Im Follow-Up zeigten sich in der Zieldimension „ES-Kompetenzen“ keine Effektstärken mehr im praktisch relevanten Ausmaß und für den „Rückgang von dissozialem Verhalten“ kleine Mittlere Effekte an der unteren Grenze der praktischen Bedeutsamkeit. Diese Tendenzen sind dadurch zu erklären, dass im Bereich der emotionalen sozialen Kompetenzen häufig kognitives Wissen abgefragt wird und diese Abfrage nach dem Training i.d.R. zu größeren Effekten führt (Beelmann & Schmitt, 2012; Gollwitzer, 2007). Distale Maße, wie beispielweise Verhaltensbeobachtung und Einschätzung durch die Lehrkräfte, wie sie häufig für den Bereich „Rückgang von dissozialem Verhalten“ genutzt werden, fallen demgegenüber eher geringer aus (Gollwitzer, 2007), was sich für den Post-Vergleich in dieser Meta-Analyse hier ebenfalls so widerspiegelt. Dass die Effekte der „ES-Kompetenzen“ bis zur Follow-Up-Erhebung um durchschnittlich 90 % zurückgehen, könnte daran liegen, dass das erworbene Wissen in der Zwischenzeit nicht weiter thematisiert wurde und die kognitive Präsenz dieses Wissens dadurch so gravierend zurückging. Zudem ist es mit Blick auf die beiden diskutierten Zieldimensionen auffällig, dass die Anzahl der Studien, die mehr als zwei Messzeitpunkte (z.B. Prä, Post und Follow-Up) erheben, im Vergleich zu denen mit einem Zwei-Messzeitpunkte-Design weniger als die Hälfte beträgt (Gollwitzer, 2007).

Für eine Reduktion psychischer Störungen ergeben sich mit universellen Präventionsprogrammen zu keinem Zeitpunkt nach dem Training praktisch bedeutsame Effekte.

Die umfangreiche (213 Programme) und viel rezipierte Meta-Analyse universeller schulbasierter Präventionsprogramme von Durlak et al. (2011) kommt zu vergleichbaren Ergebnissen: Für den Bereich sozial-emotionaler Kompetenzen ergibt sich auch hier der größte durchschnittliche Effekt im mittleren Effektstärkenbereich von d=0.57. Im kleinen Effektstärkenbereich bewegen sich die Dimensionen prosoziales Verhalten (d=0.24), Verhaltensprobleme (d=0.22), emotionaler Stress (d=0.24) und akademi-

sche Leistung (d=0.27). Neben diesen Effekten im Bereich Verhalten stellen die Autoren (ebd.) ebenfalls eine Steigerung der Leistungsindikatoren um 11% durch die präventive Förderung sozial-emotionalen Lernens fest.

Die aktuelle deutschsprachige Meta-Analyse von Beelmann et al. (2014) wertet insgesamt 1.285 Effektstärken aus Interventions-Kontrollgruppen-Vergleichen aus. Die größten Effektstärken innerhalb dieser Veröffentlichung ergeben sich einerseits im Wissen in Bezug auf den Präventionsgegenstand (d_w=0.55 - im mittleren Effektstärkenbereich) und andererseits in der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (d_w=0.32 - im kleiner Effektstärkenbereich). In Hinblick auf die Präventionsebene erweisen sich mit d_w=0.47 und d_w=0.41 selektive und indizierte Maßnahmen als wirksamer als universelle mit d_w=0.21 (ebd., S. 9). Für das Präventionssetting Schule liegt die Mittlere Effektstärke insgesamt mit d_w=0.20 immerhin noch im kleinen Effektstärkenbereich, gegenüber beispielweise Jugend- und Gemeindezentren. Die Mittlere Effektstärke d_w=0.14 hat praktisch keine Bedeutung.

Die systematischen Reviews zum Themenfeld „Prävention von Verhaltensstörungen“ identifizierten vor etwa zehn Jahren sieben universelle und 13 selektive, tendenziell wirksame Präventionsprogramme, die vorrangig zur Vorbeugung von Aggressionen, Depressionen und Angstproblemen sowie zum Aufbau sozialer Kompetenzen konzipiert waren (vgl. Brezinka, 2003; Heinrichs, Saßmann, Hahlweg, & Perrez, 2002). Für den deutschen Sprachraum stellten die Autoren zu dieser Zeit einen erheblichen Nachholbedarf fest, da die wenigen deutschen Ansätze sich zumeist noch in Evaluation befanden und insgesamt nur drei Programme als voraussichtlich effektiv bewertet werden konnten (Heinrichs, Saßmann, Hahlweg, & Perrez, 2002). Um so begrüßenswerter ist es, dass aktuell neben „Lubo aus dem All!“ (Hillenbrand, Hennemann, Hens, & Hövel, 2013) noch acht weitere Programme auf Deutsch vorliegen, die in durch entsprechende Studien auf ihre Effektivität und Wirkungsbereiche hin evaluiert sind. Viele dieser Programme sind Adaptionen aus dem englischsprachigen Raum. Ein weiteres vielversprechendes Präventionskonzept aus den USA, Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS), wird zurzeit in unterschiedlichen deutschsprachigen Projekten und Studien aufgegriffen und evaluiert (Jünger & Eisner, 2009; Hacker, 2007). Tabelle 9 stellt in der zeitlichen Abfolge der ersten deutschen Veröffentlichung überblicksartig universelle und selektive deutschsprachige schulische Präventionsprogramme zusammen, die im Folgenden kurz skizziert werden:

Überblick der Abkürzungen zu den in den Wirksamkeitsstudien eingesetzten Erhebungsinstrumenten der nachfolgen, tabellarisch aufgeführten schulischen Präventionsprogramme:

BVF: *Bullying- und Viktimisierungsfragebogen*; (Marées & Petermann, 2010)

CBCL: *Child Behavior Checklist*; (Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1998)

CFT: *Cultur Fair Test (Intelligenzscreening)*; (Weiß, 1998)

DIKJ: *Depressionsinventar für Kinder und Jugendliche*; (Stiensmeier-Pelster, et al., 2000)

EAS: *Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situation - Jungen/Mädchen*; (Petermann & Petermann, 2000)

FEAS: *Fragebogen zur Erfassung von Empathie*; (Meindl, 1999)

FEEK: *Fragebogen zur Erfassung emotionaler Kompetenzen*; (Koglin, Brüggemann, & Petermann, 2004)

FEES: *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrung*; (Rauer & Schuck, 2003; 2004)

GASC: *General Anxiety Scale for Children*; (Sarason, 1960)

HAPEF: *Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder*; (Wagner & Baumgärtel, 1978)

HKI: *Heidelberger Kompetenz-Inventar*; (Holtz, 1995)

ILK: *Inventar zur Erfassung der Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen*; (Mattejat & Remschmidt, 2006)

KISS: *Kinderinterview zu sozialen Situationen*; (Petermann & Koglin, 2004)

LASSO: *Landauer Skalen zum Sozialklima*; (Saldern & Littig, 1987)

LKS: *Leipziger Kompetenzscreening*; (Mutzek, Hartmann, & Fingerle, 2004)

PSBQ: *Preschool Social Behavior Questionnaire*; (Behar & Stringfield, 1974)

SAV: *Skala aggressiven Verhaltens*; (Petermann & Koglin, 2004)

SCAS: *Spence Children's Anxiety Scale*; (Spence, 1998)

SCS: *Social Competence Scale*; (Conduct Problems Prevention Research Group, 1990)

SDQ: *Strengths and Difficulties Questionnaire*; (Goodman, 1997)

SEE: *Skalen zum Erleben von Emotionen*; (Behr & Becker, 2004)

SKF: *Selbstkonzeptfragebogen für Vor- und Grundschulkinder*; (Engel, Rönnau-Böse, Beuter, Wünsche, & Fröhlich-Gildhoff, 2010)

SPP: *Self-Perception Profile for Childern*; (Harter, 1985)

SSK: *Fragebogen zur Erhebung von Stresserleben und Stressbewältigung im Kindesalter*; (Eschenbeck, Kohlmann, Lohaus, & Klein-Heßling, 2006)

Wally: *Wally´s social problem-solving test*. (Webster-Stratton, 1990)

Tabelle 9: Chronologischer Überblick universeller und selektiver deutschsprachiger schulischer Präventionsprogramme

Programm (Autor)	Zielgruppe	Inhalt	Evaluation/Evidenz-Stufe	Effekte
Faustlos (Cierpka, 2001) engl.Original **Second Step** (Beland, 1988)	1.-3. Klasse	51 Lektionen: - Empathieförderung - Impulskontrolle - Umgang mit Ärger und Wut	Studien/III: - quasi experimentelles Design: *N*=335 (Schick & Cierpka, 2003) - quasi experimentelles Design: *N*=266 (Bowi et al., 2008) Erhebungsinstrumente: - CBCL, HKI, FEAS, SPP, EAS-J/M, GASC, LASSO	- sig. Rückgang internalisierender Probleme - Aufbau prosozialem Verhaltens in der Klasse - sig. Rückgang des Aggressionskennwerten vor allem bei Risikokindern.
Verhaltenstraining für Schulanfänger (Petermann, Koglin, Natzke, & Marées, 2013)	1.-2. Klasse	26 Stunden: - Regeln und Rituale - auditive und visuelle Aufmerksamkeit - emotionale Selbst- und Fremdwahrnehmung - angemessenes Problemverhalten	Studien/III: - quasi experimentelles Design: *N*=88 aus luxemburgischer Grundschule (Natzke & Petermann, 2009) Erhebungsinstrumente: - KISS, SAV, SDQ, SCV, FEEK	- sig. Rückgang von externalisierendem und internalisierendem Problemverhalten
FREUNDE für Kinder deutsche Bearbeitung Essau und Conradt **FRIENDS** (Barrett, Webster, & Turner, 2003)	7-12 Jahre	10 Stunden: - Umgang mit der körperlichen Angstsymptomatik - kognitiv-emotionale Elemente - Problemlösepläne	Studien/III: - quasi experimentelles Design: *N*=124 (Essau & Conradt, 2003) - Eigenkontrollgruppe mit Wartekontrollbedingung: *N*=78 (Pauschardt et al., 2011) Erhebungsinstrumente: - CBCL, SCAS, DIKJ, ILK	- sig. Rückgang von Angst-Symptomen - sig. Zuwachs an sozialen Kompetenzen - Hohe Akzeptanz durch die Zielgruppe

Programm (Autor)	Zielgruppe	Inhalt	Evaluation/Evidenz-Stufe	Effekte
Mich und dich verstehen (Bieg & Behr, 2005)	3.-6. Klasse	84 Übungen/9 Tage: - Selbst- und Fremdwahrnehmung von Gefühlen - Erkennen der Bedürfnisse anderer sowie Training des Einfühlungsvermögens - Angst- und Stressbewältigung	Studien/III: - quasi-experimentelles Design: *N*=470 (Bieg & Behr, 2005) Erhebungsinstrumente: - CBCL, SEE, HAPEF-K, SSK	- sig. Rückgang aggressiven, unaufmerksamen sowie ängstlich zurückhaltenden Verhaltens
Friedensstifter-Training (Gasteiger-Klicpera & Klein, 2013)	1.-4. Klasse	13 Stunden: - Richtiges Verhalten in einem Streit. - Verhandeln lernen - Umgang mit Gefühlen lernen - Frieden stiften - anderen Kindern beim Verhandeln helfen	Studien/III: - quasi-experimentelles Design: *N*=721 (Klein, 2008) Erhebungsinstrumente: - eigene Schüler- und Lehrerfragebögen	- sig. Rückgang von internalisierendem Problemverhalten - sig. Aufbau prosozialen Verhaltens
Verhaltenstraining für die Grundschule (Petermann, Koglin, Natzke, & Marées, 2013)	3.-4. Klasse	26 Stunden: - Übungen zur emotionalen Kompetenz - Übungen zur sozialen Kompetenz - Übungen zur moralischen Urteilsbildung	Studien/III: - quasi experimentelles Design: *N*=372 (Marées & Petermann, 2010) Erhebungsinstrumente: - SCS, SDQ, BVF	- sig. Rückgang von Problemverhalten - sig. Aufbau von sozialem Verhalten - Jungen profitieren in einem größerem Maße

Programm (Autor)	Zielgruppe	Inhalt	Evaluation/Evidenz-Stufe	Effekte
KlasseKinder Spiel (Hillenbrand & Pütz, 2008) engl. Original **Good Behavior Game** (Barrish, Saunders, & Wolf, 1969)	1.-4. Klasse	10-20 Minuten täglich: - Direktes Feedback zu Regelverstößen - Verstärkung von regelkonformen Verhalten	Studien/V: - Umfassende systematische Reviews zu div. international Kontrollstudien (Nolan, Houlihan, Wanzek, & Jenson, 2014)	- sig. Abnahme von Verhaltensproblemen - Steigerung des Lern-Arbeitsverhaltens
Lubo aus dem All! 1. und 2. Klasse (Hillenbrand, Hennemann, & Hens, 2010)	1.-2. Klasse	30 Stunden: - Training der Basisemotionen und der sozialen Wahrnehmung - Training der Emotionsregulation - Training des sozialen Problemlösens	Studien/III: - quasi experimentelles Design: *N*=458 (Hennemann, Hillenbrand, & Hens, 2011) - quasi experimentelles Design: *N*=88 (Hennemann et al., 2013) Erhebungsinstrumente: - Wally, Soziometrie, LKS, PSBQ	- sig. Rückgang des Problemverhaltens - sig. Steigerung prosozialen Verhaltens - größere Effekte bei Risikokindern
Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen – PRiGS (Fröhlich-Gildhoff, Becker, & Fischer, 2012)	1.-4. Klasse	4x10 Stunden: - Training der Resilienzfaktoren Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbststeuer-ung, Selbstwirksamkeit, Problemlösen, soziale Kompetenz und Stressbewältigung	Studien/III: - quasi experimentelles Design: *N*=226 (Fröhlich-Gildhoff, Becker, & Fischer, 2012) Erhebungsinstrumente: - SKF, FEES, CFT SDQ	- sig. Steigerung des Selbstkonzepts - sig. Rückgang von Problemverhalten - Steigerung der kognitiven Leistungsmöglichkeit

Faustlos (Cierpka, 2001) von „Second Step“ (Beland, 1988)

Das deutsche Curriculum des Faustlos-Programms (Cierpka, 2001), eine Adaption des amerikanischen Programms „Second Step“ (Beland, 1988), ist laut Autoren speziell für die Prävention aggressiven und gewaltbereiten Verhaltens bei Kindern in der Grundschule konzipiert (Schick & Cierpka, 2003). Das Programm beinhaltet insgesamt 51 Lektionen, die im Zeitraum von der ersten bis dritten Klasse universell von den Lehrkräften mit der gesamten Schulklasse durchgeführt werden sollen:

1. *Klasse: 22 Lektionen mit dem Schwerpunkt Empathieförderung*
2. *Klasse: 15 Lektionen zur Impulskontrolle*
3. *Klasse: 14 Lektionen zum Umgang mit Ärger und Wut*

Innerhalb eines Schuljahres sollen die dort vorgesehenen Lektionen in einen zweiwöchentlichen Rhythmus durchgeführt werden.

In der englischsprachigen Originalstudie im Versuchs-Kontrollgruppendesign konnte sowohl direkt nach dem Training als auch sechs Monate später, kein signifikanter Unterschied zwischen der Interventions- und der Kontrollgruppe im Lehrer- und Elternurteil festgestellt werden. Die direkte Beobachtung der Klassen zeigte eine signifikante Zunahmen sozial erwünschten Verhaltens und eine signifikante Abnahme von aggressivem Verhalten (Brezinka, 2003, S. 75; Grossman, et al., 1997).

Die Effekte des deutschsprachigen Trainings weisen bislang auf eine signifikante Verbesserung im internalisierenden Problembereich (Schick & Cierpka, 2003). Die unabhängige Forschergruppe um Bowi et.al. (2008) konnte diese positiven Ergebnisse einerseits replizieren und andererseits auch einen Rückgang des Aggressionskennwertes im EAS nachweisen. Insbesondere profierten hiervon Schülerinnen und Schüler, die vor der Maßnahme einen hohen Aggressionskennwert aufwiesen (ebd., S. 517).

Verhaltenstraining für Schulanfänger (Petermann, Koglin, Natzke, & Marées, 2013) 3. Auflage, erste Auflage 2002.

Dieses universell präventive Trainingsprogramm ist konzipiert für den Einsatz in der Schuleingangsphase und soll aggressivem und unaufmerksamem Verhalten vorbeugen (Petermann, Koglin, Natzke, & Marées, 2013). Die insgesamt 26 Trainingsstunden sind eingebettet in eine für die Kinder motivierende Rahmenhandlung, das „Chamäleon Ferdi“, welches als Handpuppe zur Verfügung steht, initiiert, begleitet und unterstützt die Schülerinnen und Schüler bei einer Schatzsuche. Die Trainingssitzungen

werden ein bis zwei Mal pro Woche von der Lehrperson mit der gesamten Schulklasse durchgeführt:

1. *Trainingsgrundlagen; Stunden 1-3:*
   Zu Beginn werden mit den Kindern die Trainingsregeln, ein Trainingsvertrag, das Verstärkersystem und das Ritual „Atempause“ erarbeitet, um ein positives Lernklima für die Durchführung grundzulegen.
2. *Auditive und visuelle Aufmerksamkeit; Stunden 4-6:*
   Gegenstand dieses Abschnittes ist die Übung der lautierten Selbstinstruktion zur differenzierten Aufnahme visueller und auditiver sozialer Informationen als Basiskompetenz, um die Hinweisreize in sozialen Situationen entschlüsseln zu können.
3. *Selbst- und Fremdwahrnehmung; Stunden 7-12:*
   Diese Stunden trainieren mit den Kindern die Wahrnehmung der Grundemotionen Wut, Trauer und Angst bei sich und bei anderen als Schlüssel für die Bewertung von sozialen Interaktionen.
4. *Soziale Basiskompetenzen, angemessenes Problemverhalten; Stunden 13-26:*
   Im letzten Teil des Programms werden die Schülerinnen und Schüler darin gefördert, ihr Konflikt- und Problemlösemanagement zu verbessern und ein angemessenes Handlungsrepertoire aufzubauen.

Insgesamt stellt sich dieses Programm als sehr motivierend für die Kinder dar und weist in ersten Evaluationsstudien positive Effekte in Bezug auf die Programmziele auf: Die Autoren weisen einen signifikanten Rückgang von externalisierendem und internalisierendem Verhalten im SDQ nach, besonders ein Jahr nach dem Training (Natzke & Petermann, 2009).

Freunde-Programm (Barrett, Webster, & Turner, 2003)

Die deutsche Fassung dieses bereits im Jahr 2000 auf Englisch veröffentlichten Freunde-Programms (Barrett, Webster, & Turner, 2003), wurde von Essau und Conradt bearbeitet. Es ist ausgelegt für den universell-präventiven Einsatz bei Kindern zwischen sieben und zwölf Jahren. Ziel des Programms ist es, internalisierenden Störungen wie Angst und kindlicher Depression vorzubeugen. Es kann in Gruppen von bis zu zwölf Schülerinnen und Schülern oder in Schulklassen mit mindestens zwei

Trainerinnen oder Trainern durchgeführt werden. Die Inhalte sind kognitiv-verhaltenstherapeutisch ausgerichteten. In den insgesamt zehn Sitzungen, die im wöchentlichen Rhythmus durchgeführt werden sollen, werden folgende Schwerpunkte bearbeitet:

a) *Physiologischer Bereich:*
   Bewusstsein für Körperhinweise, Entspannungsübungen, Übungen zum tiefen Atmen.
b) *Kognitiver Bereich:*
   Erkennen innerer Gedanken, Selbstbelohnung, Einsatz positiver Selbstgespräche, Techniken, um negative Selbstgespräche zu verändern, Erwartung, dass gute Dinge passieren, Bewertung einer Leistung im Sinne von Teilerfolgen.
c) *Behavioraler Bereich:*
   Problemlösungsfertigkeiten, Erkennen angenehmer Ereignisse, Bewältigungsfertigkeiten für Angstsymptome, Festsetzen von Belohnungen für mutiges Verhalten, graduelle Konfrontation mit Angst erzeugenden Reizen, Identifizierung positiver Rollenmodelle, Unterstützung durch Gleichaltrige.

Über das Training mit den Kindern hinaus sind vier Elternabende für interessierte Eltern vorgesehen, in denen die Eltern über die wichtigsten Inhalte und Möglichkeiten zur Unterstützung ihres Kindes informiert werden.

Das Programm wurde sowohl in verschiedenen amerikanischen als auch australischen Studien positiv evaluiert. In einer Studie mit der deutschen Fassung mit 124 Schülerinnen und Schülern aus der Primarstufe zeigten sich eine signifikante Verminderung von Angstsymptomen und eine Ausweitung der sozialen Kompetenzen (Barrett, Webster, & Turner, 2003).

Mich und dich verstehen (Bieg & Behr, 2005)

Dieses Trainingsprogramm zur Förderung der emotionalen Sensitivität ist für Kinder von der dritten bis zur sechsten Klasse konzipiert. Ziel des Programmes ist es, die Selbst- und Fremdwahrnehmung von Gefühlen und deren Benennen und Vergleichen, die Fähigkeit zur Empathie und des Zuhörens sowie das aktive Stress- und Angstbewältigungsverhalten der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Das Training ist für den Einsatz in der Schule zugeschnitten und gestaltet sich sehr abwechslungsreich. Insgesamt umfasst das Programm 84 Übungen, die sich über drei Bausteine verteilen. Es kann von einer Lehrkraft mit der ganzen Klasse durchgeführt werden (Bieg & Behr, 2005):

1. *Selbst- und Fremdwahrnehmung von Gefühlen.*
2. *Einfühlen in andere, Erkennen von Bedürfnissen, Umsetzung des Einfühlungsvermögens*
3. *Angst- und Stressbewältigung*

Die Anwendung der einzelnen Übungen ist auf eine kurze, tägliche Umsetzung angelegt. Methodisch sind diese Übungen sehr vielfältig angelegt und umfassen sowohl körperzentrierte, künstlerische und gruppendynamische Arrangements als auch Bewegungsspiele und Phantasiereisen.

In einem von der Landesregierung Baden-Württemberg geförderten Forschungsprojekt zum Programm, ließen sich eine positive Wirkungen vor allem im Bereich der Reduktion von unaufmerksamem, aggressivem und zurückhaltendem Verhalten nachweisen (Bieg & Behr, 2005).

Friedensstifter-Training (Gasteiger-Klicpera & Klein, 2013) 2. Auflage, erste Auflage 2006.

Die Einsatzmöglichkeit des Friedensstifter-Trainings erstreckt sich über die gesamte Primarstufe, von der ersten bis zur vierten Klasse. Es ist universell-präventiv sowohl auf Klassenebene als auch auf Schulebene anwendbar. Die Autoren leiten die Inhalte und Ziele des Programms aus der sozialen Lerntheorie von Bandura (1986) und der Theorie der sozial kognitiven Informationsverarbeitung nach Crick und Dodge (1994) ab. Die insgesamt 13 Unterrichtseinheiten sind in vier Bereiche gegliedert:

1. *Wie verhalte ich mich in einem Streit; Unterrichtseinheit 1-3*
   Die genaue Bestimmung eines Streits und die Fähigkeit der Kinder, in einem Streit das eigene Verhalten und Handlungsalternativen zu bestimmen, ist Gegenstand dieser Einheiten.
2. *Positives Verhandeln lernen; Unterrichtseinheit 4-7*
   Die Trennung zwischen Sach- und Beziehungsebene, mit Hilfe einer Zielanalyse als Voraussetzung einer Lösungsfindung, wird in diesem Trainingsabschnitt bearbeitet.
3. *Umgang mit Gefühlen, primär Wut und Ärger; Unterrichtseinheit 8-10*
   Handlungsbezogene Regulationsstrategien für emotional schwierige Situationen, vor allem solche, in denen Wut und Ärger empfunden werden, erarbeitet das Training mit den Schülerinnen und Schülern im dritten Teil.

4. *Frieden stiften - anderen Kindern beim Verhandeln helfen; Unterrichtseinheit 11-13*

   Der letzte Abschnitt befasst sich mit dem Thema „Mediator“. Die Kinder versuchen die Rolle einer Person außerhalb des Konfliktes einzunehmen, um anderen beim Streitlösen zu helfen.

Eine Rahmenhandlung oder eine Identifikationsfigur gibt es in diesem Programm nicht.

Die Effekte des Trainings sind in mehreren größeren Studien nachgewiesen worden: Ein signifikanter Rückgang an Symptomen des sozialen Rückzugs und eine Ausweitung prosozialen Verhaltens war zu verzeichnen (Gasteiger-Klicpera & Klein, 2013). Das Training zeigt größere Effekte, wenn es von Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern durchgeführt wird und das Programm vom Lehrerkollegium getragen wird (Reicher & Jauk, 2012).

Verhaltenstraining für die Grundschule (Petermann, Koglin, Natzke, & Marées, 2013) 2. Auflage, erste Auflage 2007.

Dieses Training ist die Weiterführung des Verhaltenstraining für Schulanfänger (Petermann, Koglin, Natzke, & Marées, 2013) in der dritten und vierten Klasse der Primarstufe. Es ist universell präventiv ausgerichtet und soll von der Lehrkraft mit der gesamten Schulklasse durchgeführt werden. Ziel des Programms ist die Förderungen emotionaler und sozialer Kompetenzen sowie der Aufbau einer Eigen- und Sozialverantwortung. Die insgesamt 26 Trainingsstunden, die sich über drei Bausteine verteilen, sind eigenbettet in eine motivierende Rahmenhandlung. Diese wird den Schülerinnen und Schüler in Form eines Hörspiels zu Beginn jeder Stunde präsentiert. Die Identifikationsfiguren Julie, Cedric, Mehmet und Irina erleben „Abenteuer auf Schloss Duesterbrock“ und führen so in die Themen der Stunde ein. Diese für die Kinder sehr ansprechende Rahmenhandlung trägt zu einem kontinuierlichem Spannungsbogen und einer guten Motivation auf Seiten der Schülerinnen und Schüler über das gesamte Training bei.

Die drei curricular aufeinander aufbauenden Bausteine des Trainings sind wie folgt untergliedert:

1. *Übungen zu emotionalen Kompetenzen; Stunden 1-10:*

Das Kennenlernen der Identifikationsfiguren und der Rahmenhandlung mit dem Hörspiel, die Einführung der begleitenden Trainingsregel und des Verstärkerplans bilden den Einstieg in das Training. Anschließend wird mit den Kindern die Fähigkeit, Gefühle zu diskriminieren, erarbeitet, als Basis die Intensität von Emotionen einschätzen zu können und mit diesem umzugehen. Ein besonderer Schwerpunkt liegt hierbei auf der Emotion Wut.

2. *Übungen zur sozialen Kompetenzen; Stunden 11-18:*
   Die Elemente des zweiten Bausteins beschäftigen sich mit Aspekten der sozialen Interaktion. Die Verarbeitung sozialer Informationen, das differenzierte Wahrnehmen einer sozialen Situation, die Bedeutung von Empathie für ein friedliches Miteinander, das Finden vieler geeigneter Handlungsmöglichkeiten und die Einbeziehung möglicher Konsequenzen in die eigene Handlungsplanung sind die Themen, die hier bearbeitet werden.
3. *Übungen zu Eigen- und Sozialverantwortung; Stunden 19-26:*
   Im Vordergrund des letzten Bausteins steht die Stärkung der moralischen Entwicklung. Die Kinder trainieren anhand von Dilemma Geschichten Normen und Werten als Maßstäbe für das eigene soziale Handeln mit einzubeziehen.

Die Effektivität des Trainings wurde in mehreren wissenschaftlichen Studien überprüft. In einer größeren quasi-experimentellen Studie mit 372 Schülerinnen und Schülern aus Bremen und Niedersachen, wurden signifikant weniger sozial-emotionale Probleme und ein verbessertes Sozialverhalten innerhalb der Versuchsgruppe festgestellt. Die Ausprägung der Trainingseffekte war bei Jungen größer als bei Mädchen (Marées & Petermann, 2010).

Good Behavior Game (Barrish, Saunders, & Wolf, 1969) *deutschsprachige Adaption* ***KlasseKinderSpiel*** (Hillenbrand & Pütz, 2008)

Der Präventionsansatz des KlasseKinderSpiels ist in erster Linie universell, d.h. alle Kinder einer Klasse sind beteiligt. Daneben ist es aber auch möglich, die Maßnahme selektiv einzusetzen, d.h. in Klassen, in denen Kinder mit erhöhter Risikobelastung unterrichtet werden (Hagen, Hennemann, & Hövel, 2012). Primäres Ziel der Maßnahme ist die Reduktion von Unterrichtsstörungen und die Förderung eines positiven Lern-Arbeitsverhaltens sowie eines lernförderlichen Klassenklimas.

Das KlasseKinderSpiel ist eine Form der Verhaltenssteuerung durch direktes Feedback der Lehrkraft - eine der effektivsten Methoden der Lernförderung (Hattie, Beywl,

& Zierer, 2013) - zu vorher gemeinsam mit der Klasse definierten Verhaltensweisen während des Unterrichts. Die Klasse wird in unterschiedliche Teams eingeteilt. Diese Teams treten einmal pro Tag für einen vorher abgesprochenen Zeitraum von zehn bis maximal 20 Minuten während des Unterrichts gegeneinander an. Verletzt ein Teammitglied in dieser Zeit eine der in der Klasse gemeinsam verabschiedeten Regeln, so erhält das gesamte Team hierfür einen Punkt - ein „Foul“. Am Ende der Spielzeit gewinnt die Mannschaft mit den wenigsten Fouls. Sollten mehrere Mannschaften gleich wenig Fouls aufweisen, so gewinnen alle diese Teams. Für die Gewinner gibt es eine abgesprochene Belohnung. Die Vorbereitung des Spiels geschieht in fünf Schritten:

1. Die Lehrkraft entscheidet, in welchen Phasen eines Schultags gespielt werden soll.
2. Für diese Phase, in der gespielt werden soll (z.B. Einzelarbeit), erhebt die Lehrperson die Ausgangslage der hier aufkommenden Unterrichtsstörungen und dokumentiert diese.
3. In einem dritten Schritt werden Belohnungen für die Siegerteams ausgewählt.
4. Zur Einführung des Spiels in der Klasse erarbeitet die Lehrkraft mit den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung von Regeln für eine angenehme Klassenatmosphäre und es wird gemeinsam das Ideal der „*klasse Klasse*“ entworfen. Anschließend wird die Klasse in Teams eingeteilt, die sich selbst Namen geben. Die Zeiten, in denen gespielt wird, werden abgesprochen und vereinbart.
5. Im letzten Schritt der Vorbereitung definieren alle gemeinsam auf der Basis der entworfenen *klasse Klasse* „Fouls“, also die Verhaltensweisen, die einem guten und erfolgreichen Lernklima entgegenstehen.

Für den Transfer des Spiels wird es nach einiger Zeit auch in anderen Phasen des Schultags gespielt.

Zahlreiche Untersuchungen belegen die positive Wirkung des Spiels auf das Sozialverhalten, die Lerneffektivität und die Verringerung von Drogenmissbrauch und Kriminalität. Gerade bei sehr aggressiven Kindern zeigt sich eine signifikante Abnahme von Verhaltensproblemen, die auch in einem Langzeit-Follow-Up von sechs Jahren stabil bleibt (Kellam, Rebok, Ialongo, & Mayer, 1994). Es trifft auf große Akzeptanz bei Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern. Darüber hinaus handelt es sich um eines der am einfachsten strukturierten und zugleich effektivsten schulischen Präventionsprogramme (vgl. Nolan, Houlihan, Wanzek, & Jenson, 2014).

LUBO 1. Auflage (Hillenbrand, Hennemann, & Hens, 2010)

Reich und Jauck resümieren zu Lubo, dass das Programm ein vielversprechendes präventives Potenzial aufweist (Reicher & Jauk, 2012, S. 33). Als Gegenstand der vorliegenden Arbeit wird das Präventionsprogramm Lubo, inklusive seiner Erweiterung, im Kapitel 5 separat im Detail vorgestellt.

Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen – PriGS (Fröhlich-Gildhoff, Becker, & Fischer, 2012)

Das Programm zur Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen (PRiGS) zielt auf die Förderung der seelischen Widerstandskraft und die Stärkung der personalen Schutzfaktoren von Kindern im Grundschulalter. Abgeleitet aus der Resilienzforschung verfolgt das Programm das Ziel,

- die Selbst- und Fremdwahrnehmung,
- die Selbststeuerung,
- den Umgang mit Stress,
- die Selbstwirksamkeit,
- die soziale Kompetenz und
- die Problemlösekompetenz

der Kinder zu fördern (Fröhlich-Gildhoff, Becker, & Fischer, 2012). Hierfür ist das Training spiralcurricular aufgebaut, d.h. die einzelnen inhaltlichen Schwerpunkte werden modifiziert immer wiederkehrend den Kindern angeboten. Der Einsatz des Programms erstreckt sich von der ersten bis zur vierten Klasse, wobei pro Schuljahr zehn Einheiten von 45-60 Minuten vorgesehen sind. Die Einheiten für ein Schuljahr sollen im wöchentlichen Rhythmus durchgeführt werden.

Eine erste Evaluation des Förderprogramms wurde in einem selektiven Setting, in Grundschulen eines Stadtteiles mit einer hohen Rate an Familien und Kindern mit sozialen Benachteiligungen, erfolgreich evaluiert.

Signifikant positive Effekte hat das Programm auf das soziale Selbstkonzept und das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler. In einem Versuchs- Kontrollgruppendesign zeigte sich bei Kindern der Versuchsgruppe eine signifikante Zunahme prosozialen Verhaltens, eine Abnahme unaufmerksamen/hyperaktiven Verhaltens und ein Rückgang von Verhaltensproblemen mit Gleichaltrigen. Die Autoren berichten von einem verbesserten körperlichen und kognitiven Selbstkonzept der Kinder. Bemerkenswert ist auch die ermittelte Tendenz einer erhöhten kognitiven Leistungsfähigkeit

(CFT 1,27 in EG gegenüber 0,30 in KG) der Schülerinnen und Schüler, die am PriGS Programm teilgenommen haben (Fröhlich-Gildhoff, Becker, & Fischer, 2012, S. 105).

Ein weiterer schulischer Präventionsansatz

PATHS (Kusché & Greenberg, 1994)

Einen vielversprechenden Präventionsansatz über die beschriebenen deutschsprachigen Programme hinaus stellt das amerikanische FAST-TRACK-Programm (Kusché & Greenberg, 1996) dar. FAST TRACK ist multimodal präventiv angelegt und erstreckt sich über den gesamten Zeitraum der „Primary School“. Der Ansatz integriert insgesamt sieben entwicklungstheoretisch abgeleitete Komponenten:

1. Förderung alternativer Denkstrategien (Promoting Alternative Thinking Strategies, PATHS),
2. Elterntraining,
3. Training sozialer Fertigkeiten bei den Kindern
4. Förderung der Eltern-Kind Beziehung,
5. Hausbesuche,
6. Zusammenführen von Risikokindern mit Peers,
7. akademisches Tutoring (CPPRG, 1999).

Das schulbasierte universell präventive Element dieses Gesamtkonzepts ist das PATHS-Curriculum (Kusché & Greenberg, 1994), welches von trainierten Lehrkräften kontinuierlich in der Grundschule durchgeführt wird. In insgesamt 119 Einzellektionen wird mit den Kindern in der Schule ein breites Spektrum an Fähigkeiten trainiert:

a) die Fähigkeit eigene Gefühle zu verstehen und zu kontrollieren;
b) die Fähigkeit eigene Verhaltensweisen zu kontrollieren und über ein angemessene Verhaltensstrategien zu verfügen;
c) die Fähigkeit analytisch, logisch und selbstständig zu denken und
d) die Entwicklung eines positiven Selbstwertes und einer gesunden Persönlichkeit.

Die aufgerufenen Fertigkeiten münden in die Einführung und die weitere Handhabung des sogenannten „Control Signals Posters“, das die Schritte des kognitiven Problemlösens in elf Teilschritte strukturiert:

1. Stoppen und Beruhigen
2. Identifikation des Problems
3. Identifikation des Gefühls
4. Entscheidung für ein Ziel
5. Generierung alternativer Lösungen

6. Antizipation möglicher Konsequenzen
7. Auswahl der besten Lösung
8. Planung dieser Lösung
9. Ausprobieren des Plans
10. Bewertung des Ergebnisses
11. Bei Misserfolg: entweder Wahl eines anderen Plans oder Umdefinieren des Ziels.

Pro Woche können mehrere der einzelnen Trainingseinheiten von ca. 30 Minuten durchgeführt werden. Die Autoren empfehlen für die Generalisierbarkeit der Trainingsinhalte eine konsequente Einbindung der erworbenen Fertigkeiten in alltägliche Situationen.
In der groß angelegten Feldevaluationsstudie mit über 6000 Kinder in amerikanischen Grundschulen im Rahmen des FAST-TRACK-Programms, konnte auf universeller Ebene ein signifikanter Rückgang von aggressivem und hyperaktiv-störendem Verhalten im Klassenzimmer bei kleiner Effektstärke nachgewiesen werden (CPPRG, 1999).

Eine erste deutsche Adaption des PATHS-Curriculum (Kusché & Greenberg, 1994) stellt das „Training im Problemlösen“ (Hacker, 2007) dar, welches als Kurzzeittraining im Nachmittagsbereich der Grundschule in 16 Lektionen die Kinder in ihrer Selbstkontrolle und ihrer emotionalen Aufmerksamkeit sowie im sozialen Problemlösen trainiert. In einem Versuchs-Kontrollgruppen-Design konnten signifikante Effekte in den Bereichen Rückgang von Verhaltensproblemen und Anstieg prosozialer Verhaltensweisen nachgewiesen werden (Hacker, Lösel, Stemmler, Jaursch, & Beelmann, 2007).
Eine deutschsprachige unterrichtliche Adaption von PATHS stellen Jünger und Eisner (2009) mit dem PFADE-Programm vor. Dieses Programm besteht aus insgesamt 60 Lektionen zur Förderung emotionaler, sozialer, kognitiver und sprachlicher Kompetenzen, die von der ersten bis zur dritten Klasse durchgeführt werden. Erste Belegstudien weisen auch hier auf eine positive Entwicklung der Schülerinnen und Schüler durch den Einsatz des Programms hin (Reicher & Jauk, 2012; Jünger & Eisner, 2009).

Für Amerika gehört das PATHS-Programm auch zu denjenigen Präventionsmaßnahmen, für die auch im indizierten Bereich Evaluationsdaten vorliegen, insbesondere bei Risikokindern mit externalisierenden Verhaltensstörungen. Basierend auf den im Kindergarten aufgetretenen Verhaltensauffälligkeiten wurden Risikokinder ausgewählt,

die am PATHS-Programm teilnahmen. Eine umfassende Erfassung von deren Entwicklungsverläufen zeigte bei der Nachkontrolle nach einem Jahr einen Median der Effektstärken von 0.33 mit einer Streubreite von 0.23 - 0.70 (CPPRG, 1999). Auch indizierte Maßnahmen haben demnach eine zentrale Rolle im Rahmen schulischer Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen.

3.2.2 Indizierte Prävention in der Primarstufe

Die präventive Förderung von Schülerinnen und Schülern in einer Förderschule kann als indiziert angesehen werden, entsprechend der Klassifizierung von Beelmann und Raabe (2007). Kinder und Jugendliche, die eine Förderschule in den Bereichen Emotionale und soziale Entwicklung sowie Lernen besuchen, gehören zweifelsohne zu der Gruppe der bereits auffälligen Personen. Sie weisen auch in der Primarstufe schon stärker oder schwächer ausgeprägte psychische Störungen auf. Das Ziel muss sein, diese Schülerinnen und Schüler effektiv in ihren emotionalen und sozialen Kompetenzen zu fördern, um den sich manifestierenden Verhaltensstörungen so früh wie möglich entgegenzuwirken (Beelmann & Raabe, 2007; Hair, Halle, Terry-Humen, Lavelle, & Calkins, 2006; Laucht, Esser, & Schmidt, 2000; Masten, 2001).

Insgesamt wird eine positive Entwicklung durch Präventionsprogramme, insbesondere bei Hochrisikokindern (Fingerle, Grumm, & Hein, 2012; Wilson & Lipsey, 2007), attestiert. Erstaunlich ist vor diesem Hintergrund allerdings, dass sich kaum eine Publikation im deutschsprachigen Raum mit der indizierten Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen im schulischen Kontext beschäftigt. Im „Fachinformationssystem Bildung“, der Datenbank „FIS“, finden sich unter dem Suchbegriff „indizierte Prävention“ insgesamt nur acht Einträge. Von diesen sind zwei Beiträge (Petermann, 2003; Heinrichs, Saßmann, Hahlweg, & Perrez, 2002) allgemeine Einführungen in den Themenschwerpunkt Prävention. Weitere zwei Beiträge beschäftigen sich mit der vor- und außerschulischen Unterstützung von Müttern (Liel, 2013) und drei mit Themenbereichen der Frühförderung. Noch weniger Suchergebnisse finden sich für die Suchbegriffe „tertiäre Prävention“. Hier werden vier Einträge angezeigt, drei aus dem Umfeld der Polizei und einer aus dem medizinischen Bereich. Ein vergleichbares Ergebnis, mit drei Einträgen im klinischen Bereich und/oder bezogen auf das Erwachsenenalter und einer Evaluationsstudie, liefert auch die Datenbank „PsycINFO“. Evaluierte

Programme zur Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen für die Altersgruppe der Primarstufe, insbesondere auf der Ebene der indizierten Prävention, sind kaum vorhanden (Pauschardt, Eimecke, & Mattejat, 2011, S. 104). Für den Bereich der Frühförderung stellt Hasselhorn (2010) fest, dass es zwar einen ersten Überblick über Ansätze im Sinne einer tertiären Prävention bei körperlichen, kognitiven, verhaltensbezogenen sowie psychosozialen Störungen gibt, „die empirische Befundlage jedoch zumeist zu dünn ist, um einschätzen zu können, unter welchen Bedingungen für Kinder welchen Alters welche Effekte erzielbar sind“ (Hasselhorn, 2010, S. 171).
Dies deutet auf einen erheblichen Nachholbedarf bei der Entwicklung und Erforschung indizierter Präventionsprogramme hin.

Von den dargestellten schulischen universell-selektiven Präventionsprogrammen wurde lediglich eines, das Freunde Programm, auch im indizierten Einsatz evaluiert (Pauschardt, Eimecke, & Mattejat, 2011). Darüber hinaus legen Petermann und Petermann mit dem „Training mit aggressiven Kindern“ (2008) ein Programm vor, das auch in der indizierten Prävention, wie z.B. an Förderschulen, zum Einsatz gebracht werden kann. Beide Präventionsprogramme zeigen gute Effekte im Einsatz mit bereits auffällig gewordenen Kindern.
Das „Training mit aggressiven Kindern“ wurde in einem Versuchs-Kontrollgruppen-Design in einer Förderschule evaluiert. Hierbei zeigte sich eine signifikante Reduktion der Verhaltensprobleme (gemessen mit dem SDQ) bei großer Effektstärke aus Sicht der Eltern (η^2=0.18) und der Lehrkräfte (η^2=0.14). In der Selbsteinschätzung der Kinder ergabt sich für den Rückgang des Gesamtproblemwerts ein kleiner Effekt (η^2=0.05). Für den Aufbau von „prosozialem Verhalten“ konnten keine Effekte nachgewiesen werden (Petermann, Krummrich, Meier, Petermann, & Nitkowski, 2010). Vergleichbare Effekte zeigten sich für dieses Programm auch im Einsatz in der Hochschulambulanz. Auch hier ergab sich ein Rückgang der Probebelastung, aber kein Aufbau „prosozialen Verhaltens“ im SDQ (Petermann, Kamau, Nitkowski, & Petermann, 2013).
Pauschardt et al. (2011) evaluierten das Freunde-Programm (Barrett, Webster, & Turner, 2003) als indizierte Präventionsmaßnahme. Unter Verwendung eines Wartelistendesigns mit Eigenkontrollgruppe mit 81 Kindern zwischen acht und zwölf Jahren, die internalisierende Symptome aufwiesen, zeigten sich positive Effekte des Pro-

gramms. Die belastenden Symptome der Kinder verringerten sich während der Intervention signifikant stärker als während der Wartezeit bei mittleren Effektstärken - sowohl aus Eltern- als auch aus Kindersicht (Pauschardt, Eimecke, & Mattejat, 2011). Diese ersten positiven deutschsprachigen Evaluationsergebnisse zur indizierten Prävention reihen sich in die Befunde der internationalen Meta-Analysen ein, die bestätigen, dass in erster Linie Hochrisikokinder stark von der Durchführung von Präventionsprogrammen profitieren (Brezinka, 2003; Beelmann, 2003; 2006; Wilson & Lipsey, 2007). Die Mittlere Effektstärke von selektiven/indizierten Zugängen liegt zwischen einer Effektstärke von d_w=0.34 (Beelmann, 2003; 2006) und d_w=0.47 (Beelmann; 2014) Wichtig dabei ist jedoch die Berücksichtigung der Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit und eine gute Implementation der Maßnahme (Fingerle, Grumm, & Hein, 2012).

3.3 Wirksamkeitskriterien gelingender Prävention

Positive Ergebnisse von Präventionsprogrammen in der Schule sind nach aktuellen Metaanalysen zu erwarten, sofern die Maßnahme theoretisch gut fundiert und entwicklungsorientiert angelegt ist (Beelmann, 2003; 2006; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Lösel & Beelmann, 2003; Wilson, Lipsey, & Derzon, 2003; Wilson & Lipsey, 2007). Darüber hinaus haben sich Faktoren wie die Dauer (längerfristig) und eine kognitiv-behaviorale Ausrichtung, als wichtige Faktoren für die Wirksamkeit von Maßnahmen herausgestellt (Wilson, Lipsey, & Derzon, 2003). In Hinblick auf die Inhalte und die Durchführung einer Präventionsmaßnahme hat es sich als effektiver herausgestellt, wenn die Lehrkräfte an der Durchführung des Programms beteiligt waren, das Programm ein verbundenes und koordiniertes Aktivitäten-Set bereithält, es aktive Lern- und Handlungsformen fördert, es mindestens in Teilen auf die Förderung personaler und sozialer Fertigkeiten fokussiert ist und konkret auf die Förderung spezifischer Eigenschaften (z.B. Stressbewältigungsstrategien) und Kompetenzen abzielt. Durlak et al. (2011) führen in diesem Zusammenhang das Akronym SAFE - *sequenced*, *active*, *focused*, *explicit* - ein, zur Benennung wichtiger Indikatoren eines wirksamen Präventionsprogramms. Für Maßnahmen, die diesen Kriterien entsprechen, werden Effektstärken von d=0.24 bis d=0.69 berichtet (Casale, Hennemann, & Hövel, 2014; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011, S. 414).

Aus den aktuellen Meta-Analysen zur schulischen Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen (Beelmann, 2008; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Sklad, Diekstra, Ritter, & Ben, 2012), den systematisches Reviews in diesem Themenfeld (Brezinka, 2003; Heinrichs, Saßmann, Hahlweg, & Perrez, 2002) aber auch aus den Zusammenfassungen zu den Kriterien effizienter SEL-Ansätze (Denham & Burton, 2003; Reicher & Jauk, 2012) lassen sich insgesamt zehn Indikatoren extrahieren, welche die Wirksamkeit präventiver Förderung moderieren:

1. ***Theoretische Fundierung***

   Wirksame Maßnahmen sind theoretisch fundiert, d.h. sie beruhen auf einem fundierten theoretischen Konstrukt, das empirisch abgesichert ist. Sie berücksichtigen eine multidisziplinäre Sichtweise und beinhalten entwicklungsadäquate Strategien. Diese rekurrieren auf den aktuellen Kenntnisstand über die Entwicklungspsychopathologie von Verhaltensstörungen sowie den Aufbau emotionaler und sozialer Kompetenzen (Beelmann, 2008).

2. ***Instruktion und Lebensweltbezug***

   Eine sorgfältige Instruktion der Trainingseinheiten und deren Lebensweltbezug, d.h. dass die Inhalte individualisierbar und modifizierbar sind, fördern den Erfolg eines Präventionsprogramms. Hierbei ist es sehr nützlich, wenn
   die Möglichkeit individueller Einzelsitzungen über einen längeren Zeitraum, bereitgehalten wird (Brezinka, 2003). Insbesondere in den sonderpädagogisch relevanten Kontexten ist es wichtig, dass die Fördermaßnahmen ein hohes Maß an Zielgruppenspezifität aufweisen. Sie müssen an die individuellen Ausgangslagen der Lerngruppen anknüpfen, um auch bei sehr großer Heterogenität wirksam zu sein.

3. ***Klare Zielformulierung***

   Die klare Definition und Formulierung dessen, was verbessert werden soll, unterstützt die Wirksamkeit (Durlak et al. 2011; Brezinka 2003; Beelmann 2003). Je konkreter der Trainingsgegenstand formuliert ist (Brezinka, 2003) und umso eindeutiger das zu verändernde Verhalten antizipiert wird (Beelmann, 2012), desto größer sind die zu erwartenden Effekte einer Präventionsmaßnahme.

4. ***Transfer in den Alltag***

   Damit das erworbene Wissen aus einem Präventionsprogramm auch Anwendung im Verhalten findet, ist das Anwenden der erlernten Inhalte in „real-life-

Settings“ wichtig (Reicher & Jauk, 2012). Hierfür ist entscheidend, ob die Angebote des Trainings im schulischen Alltag gut erreichbar und praktikabel sind (Durlak et al. 2011; Brezinka 2003; Beelmann 2003). Die thematisierten Inhalte der sozial-emotionalen Kompetenzen müssen in das Geschehen in der Klasse, in die Unterrichtsinhalte und das Unterrichtsgeschehen, aber vor allem auch in die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern mit einbezogen werden (Reicher & Jauk, 2012).

5. ***Vom Verhalten zum Setting***

   Die Schul- und Klassenumgebung muss für die erwünschten Verhaltensweisen förderlich sein. Hierzu trägt ein fürsorgliches, unterstützendes und abwechslungsreiches Klassenklima bei, das die Schülerinnen und Schüler in ihren Beziehungen stärkt und strukturell die Eigenverantwortung der Kinder fördert. (Denham & Burton, 2003).

6. ***Früher Beginn und längerer Zeitraum***

   Die Reduktion von Problemen im Verhalten gestaltet sich bei jüngeren Kindern effektiver (Lösel & Beelmann, 2003; Wilson, Lipsey, & Derzon, 2003; Gollwitzer, 2007). Sklad et al. (2012) zeigen in einer Faktorenanalyse für den Rückgang von „antisocial behavior“ einen mehr als doppelt so großen Mittleren Effekt (d=-0.59) in der Primarschule im Vergleich zur Sekundarstufe (d=-0.25). Auch die Durchführungsdauer trägt entscheidend zur Wirksamkeit bei. Maßnahmen, die über einen Zeitraum von mehr als einem Jahr durchgeführt werden, führen im Mittel zu einer doppelt so großen Reduktion von Verhaltensproblemen als kürzere Programme (länger als ein Jahr $\overline{ES}$=0.50 zu $\overline{ES}$=0.24 bei einer Durchführung unter einem Jahr; ebd.). Für den Aufbau sozialer Fertigkeiten berechnen Sklad et al. (2012) sogar eine Steigerungsrate um den Faktor 5,75 für eine Durchführungsdauer von über einem Jahr.

7. ***Erziehungspartnerschaften mit den Eltern/multisystemische Ausrichtung***

   Brezinka (2003) stellt fest, dass multimodal konzipierte Programme und die Maßnahmen, welche die Eltern über einen längeren Zeitraum mit einbeziehen, erfolgversprechender sind. Vor allem für den Rückgang der Problembelastung scheint es wichtig, dass weitere Personen (wie z.B. die Eltern) am Training beteiligt sind. Die Mittlere Effektstärke erhöht sich von d=-0.31 auf d=-0.48, wenn nicht nur Lehrerinnen und Lehrer das Training mitgestalten (Sklad, Diekstra, Ritter, & Ben, 2012). Die Beteiligung von Professionellen (wie z.B.

Psychologinnen und Psychologen) führt dagegen zu keinen gravierenden Unterschieden in den zu erwartenden Effekten (ebd.).

8. ***Reflexion der Theorie durch die Pädagoginnen und Pädagogen***

   Substanziell wichtig ist es, dass die durchführenden Pädagoginnen und Pädagogen die Durchführung des Trainings kontinuierlich vor dem Hintergrund der zu Grunde liegenden Theorie reflektieren (Reicher & Jauk, 2012). Dieses Kriterium hat einerseits einen engen Bezug zum Transfer in den Alltag: Damit die zentralen Elemente eines Programms im Unterrichts- und Schulalltag aufgegriffen werden können, müssen die theoretischen Zusammenhänge der Lehrkraft präsent sein. Anderseits ist hierfür eine multimodale Ausrichtung des Trainings wichtig, damit die durchführenden Lehrkräfte die Chance haben, sich mit anderen unterstützend auszutauschen und Aspekte, die sich aus dem Training ergeben, supervisorisch zu bearbeiten.

9. ***Begleitende Evaluation***

   Regelmäßige Begleitstudien im Sinne einer Ergebnisevaluation sind von Bedeutung, um Erfolge zu belegen und die Nachhaltigkeit der Programme zu sichern (Reicher & Jauk, 2012). Für den Lernerfolg im Unterricht ist ein fundiertes Feedback eine der wirksamsten Methoden (Hattie, Beywl, & Zierer, 2013). Aber auch Lehrkräfte können durch Feedback die Qualität ihrer Arbeit steigern, d. h. ihre Angebote an die Bedürfnisse der Lernenden und die angestrebten Kompetenzziele anpassen. Der Zusammenhang mit dem Punkt 8, der Theoriereflektion, liegt hierbei auf der Hand. Ohne den entsprechenden Theoriebezug ist es nicht möglich, geeignete Kriterien für die Evaluation zu definieren und im Anschluss an die Evaluation Kompetenzerwartungen zu formulieren.

10. ***Gute Implementation***

    Die gute Implementation eines Präventionsprogramms korreliert nach Wilson und Lipsey (2007), die in ihrer Meta-Analyse über 249 Wirksamkeitsstudien ausgewertet haben, mit deutlich höheren Effekten. Die Gelingensbedingungen für eine gute Implementation sind vielfältig mit den Wirksamkeitskriterien verwoben, wie im folgenden Abschnitt zu sehen ist.

3.3.1 Kriterien gelingender Implementation

Reinke et al. (2014) stellen fest, dass trotz der wachsenden Beweisgrundlage für die Wirksamkeit von präventiven Maßnahmen die tatsächlich erzielten Effekte in den

Schulen auf Grund der Umsetzung dieser Maßnahmen oft nicht das Optimum erreichen. Für eine gelingende Implementation von Programmen in den schulischen Alltag stellen Durlak und DuPre (2008) insgesamt acht Faktoren zusammen:

1. *Fidelity/Konzepttreue*: Je genauer eine Maßnahme umgesetzt wurde, desto erfolgreicher war diese. Ein wichtiges Element, um die Konzepttreue zu fördern, ist die Standardisierung eines Präventionsprogramms (Beelmann & Schmitt, 2012)
2. *Dosage/„Dosierung“:* Die Qualität des Präventionsprogramms in der Praxis ist abhängig von den tatsächlich umgesetzten Einheiten. Die zentrale Frage an dieser Stelle ist, ob keine curricular relevanten Elemente ausgelassen wurden.
3. *Quality/Qualität:* Hiermit ist vor allem die Art der Durchführung gemeint, d.h. ob alle zentralen Programmelemente korrekt für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer klar umgesetzt wurden.
4. *Participant responsiveness/Teilnehmerinteresse:* Die Aufrechterhaltung des Interesses der Kinder während der Durchführung unterstützt eine gelingende Implementation.
5. *Program uniqueness*/*Programmbesonderheiten*: Verständliche theoretische Ableitung der Inhalte und eine gute Praktikabilität für den Schulalltag tragen zur nachhaltigen Implementierung bei.
6. *Program reach/Programmreichweite:* Der konkrete Bezug des Programms auf die Bedarfe der teilnehmenden Kinder und wie diese durch die Inhalte des Programms erreicht werden können, sind moderierende Elemente für die Implementation.
7. *Program modification/Programmänderung*: Dieser Faktor hat eine deutliche Überlappung mit den zuerst aufgeführten. Von Bedeutung für den Erfolg ist, dass mögliche Anpassungen und Veränderungen des Programms nicht eine andere Intention verfolgen.
8. *Monitoring/Überwachung und Begleitung*: Kriterium hierbei ist einerseits, dass die durchführenden Pädagoginnen und Pädagogen in Bezug auf das Training und dessen Umsetzung (Konzepttreue, Umsetzung, Motivation usw.) in Supervisionen begleitet werden und andererseits, dass die Anlage des Programms kontinuierlich in Bezug auf genannten die Faktoren zwei bis sechs hin selbst überwacht wird.

Viele dieser von Durlak und DuPre aufgestellten Faktoren beziehen sich auf Charakteristika bei der Durchführung. In diesem Zusammenhang hat die Lehrkraft, die ein Präventionsprogramm durchführt, eine zentrale Einflussmöglichkeit auf die Wirksamkeit der Maßnahme. Das persönliche Engagement bei der Programmdurchführung, eine positive Einstellung zum Präventionsprogramm, die Motivation, das Programm hochwertig durchzuführen und vor allem die Vertrautheit mit dem Präventionsansatz, sind maßgebliche Einflussfaktoren auf die Effektivität (Beelmann & Schmitt, 2012, S. 134).

Lehrkräfte bei der Umsetzung eines Programms im Sinne eines „monitoring“ zu begleiten, zeigte sich als stärkster Faktor für die empirische Evidenz (Novins, Green, Legha, & Aarons, 2013). Auch ähnliche Konzepte, die Lehrerinnen und Lehrer unterstützen, die Umsetzung ihrer Arbeit zu reflektieren, wie z.B. der Einsatz von „coaching“, stellte sich als vielversprechender Ansatz für eine gelingende Implementierung von präventiven Maßnahmen dar (Reinke, Stormont, Herman, & Newcomer, 2014).

In der Zusammenschau der einzelnen Einflussfaktoren für gelingende Implementation lässt sich feststellen, dass diese eine beträchtliche Schnittmenge mit den Kriterien wirksamer Prävention aufweisen. Ein wichtiger erster Schritt muss es daher sein, die Moderatoren eines Präventionsprogramms zu kennen, um die Wirksamkeit zu beurteilen (Petermann & Petermann, 2011). Pädagoginnen und Pädagogen, die ein präventives Trainingsprogramm umsetzen, müssen die zu Grunde liegende Theorie präsent haben, um die Sinnhaftigkeit der einzelnen Programmelemente zu durchdringen und sich bei der Durchführung des Programms auf die Schülerinnen und Schüler und ihre Bedarfe fokussieren zu können.

4. Theoretische Grundlage des Präventionsprogramms

Das theoretische Fundamt des Präventionsprogrammes „Lubo aus dem All! 1. und 2. Klasse“ (Hillenbrand, Hennemann, Hens, & Hövel, 2013) ist die systematische Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen. Zentrales Element dieser Kompetenzen ist deren Referenzrahmen - die soziale Interaktion.

Das folgende Kapitel soll diesen Referenzrahmen im Detail beleuchten. Ausgehend von der differenzierten Auseinandersetzung mit dem Prozess der sozialen Interaktion - den Modellen der Sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000) - sollen die Fertigkeiten für ein gelingendes soziales Miteinander dargestellt werden. Die gängigen Konzepte emotionaler und sozialer Fertigkeiten werden vorgestellt und deren Entwicklung skizziert.

4.1 Sozial-kognitive Informationsverarbeitung

Was ist Verhalten? Wie läuft menschliche Interaktion ab? Das Modell der Sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (SKI) beschreibt, welche Vorgänge in sozialen Situationen i.d.R. ablaufen und untergliedert den Gesamtprozess in Teilschritte. Es handelt sich um eine empirisch gut belegte Theorie, die im Kern den Verarbeitungsprozess beschreibt, der zwischen der Wahrnehmung einer sozialen Situation und der Handlungsausführung liegt (Döpfner, 1989; Hillenbrand, Hennemann, & Hens, 2010). Das SKI-Modell von Crick und Dodge (1994) nimmt vor allem die kognitiven Abläufe in den Blick. Lemerise und Arsenio (2000; Arsenio, 2010) betonen in ihrem erweiterten Modell der SKI vor allem den Einfluss der Emotionalität auf den kognitiven Verarbeitungsprozess (Hillenbrand, Hennemann, & Hens, 2010).

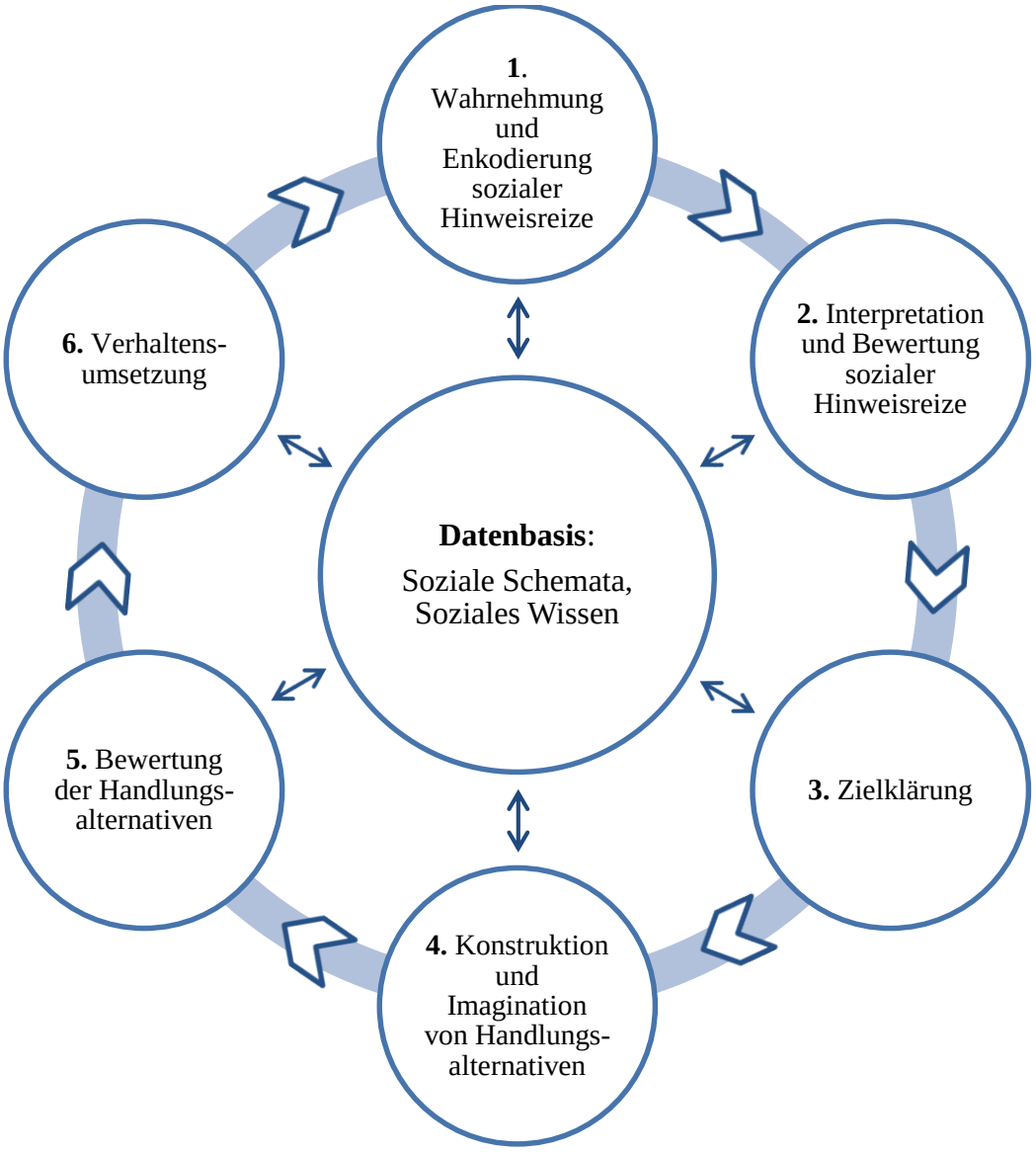
4.1.1 SKI-Modell nach Crick und Dodge

Crick und Dodge (1994) untergliedern den Prozess der kognitiven Informationsverarbeitung in sechs Teilschritte. Dabei beziehen sie sich auf bestehende Theorien der Informationsverarbeitung (Beelmann & Raabe, 2007). Das Modell beinhaltet, wie in Abbildung 6 zu sehen, zwei wesentliche Bausteine:

1. Kontrollierter Denkprozess: Sozial-kognitiver Verarbeitungsprozess
2. Database: Erfahrungen der jeweiligen Person (ebd.)

Die folgenden Ausführungen konkretisieren die sechs Phasen des Modells (Crick & Dodge, 1994; Hillenbrand & Hennemann, 2005; 2006; Beelmann & Raabe, 2007):

Abbildung 6: Modell der Sozial-kognitiven Informationsverarbeitung nach Crick & Dodge (1994)



1. **Wahrnehmung und Enkodierung von sozialen Hinweisreizen** (encoding of cues)

   Eine Person verarbeitet die für sie relevanten externalen und internalen Hinweisreize einer sozialen Situation. Bestimmte situative Merkmale einer Situation sowie des/der Interaktionspartner(s) müssen wahrgenommen und im Arbeitsgedächtnis für die weitere kognitive Verarbeitung gespeichert werden.

   Beispiel: *Während ich mein Stickeralbum durchschaue, kommt eine Frau in die Klasse. Da die Frau eine Lehrerin ist und ich als Schüler mich morgens früh mit mehreren anderen Schülerinnen und Schülern in einem Klassenraum befinde, könnte dieser Hinweisreiz etwas mit mir zu tun haben - im Gegensatz zum Vorbeilaufen des Eichhörnchens vor dem Fenster.*

2. **Interpretation und Bewertung sozialer Hinweisreize** (interpretation of cues)
   Den wahrgenommenen Hinweisreizen werden mögliche Ursachen zugeschrieben und es erfolgt deren Bewertung (soziale Attribution).

   > Beispiel: *Die Lehrerin möchte wahrscheinlich gerne mit dem Unterricht anfangen, weil sie mir etwas beibringen möchte.*

3. **Zielklärung** (clarification of goals)
   Auf Grundlage der in Phase eins und zwei wahrgenommen und interpretierten sozialen Informationen konstruiert die Person eigene Handlungsabsichten bzw. eigene Handlungsziele für diese soziale Interaktion.

   > Beispiel: *Etwas zu lernen finde ich gut. Ich benötige aber unbedingt noch den letzten Sticker für mein Album.*

4. **Konstruktion und Imagination von Handlungsalternativen** (response access or construction)
   Das Individuum vergegenwärtigt sich auf der Grundlage der ihm zur Verfügung stehenden Handlungsrepertoires mögliche Reaktionen und/oder konstruiert neue Verhaltensmöglichkeiten für die aktuelle soziale Interaktion.

   > Beispiele: *a) Ich begrüße die Lehrerin und sage ihr, dass ich ihre Absicht - mit dem Unterricht anzufangen - wahrgenommen habe und mittragen werde, bitte aber noch um zwei Minuten Zeit, um vorher den letzten Sticker für mein Album tauschen zu können.*
   > *b) Ich tue so, als ob ich die Lehrerin nicht gesehen und gehört habe und beginne schnell mit einem möglichen Tauschpartner den von mir benötigten Sticker zu tauschen.*

5. **Bewertung der Handlungsalternativen** (response decision)
   Die in Phase 4 konstruierten Handlungsmöglichkeiten werden in Bezug auf die intra- und interpersonellen Handlungskonsequenzen sowie auf ihre Instrumentalität - das Erreichen der eigenen Ziele in dieser sozialen Interaktion - bewertet und entsprechend ausgewählt.

   > Beispiel: a) *Wenn ich die Lehrerin höflich bitte, besteht die Gefahr, dass sie dennoch nein sagt und ich meinen Sticker jetzt nicht tauschen kann.*
   > *b) Wenn ich die Lehrerin ignoriere, könnte ich den Sticker bereits getauscht haben, bevor sie etwas bemerkt und wir könnten ungestört mit dem Unterricht beginnen.*

6. **Verhaltensumsetzung** (behavioral enactment)
   Die am besten bewertete Handlungsalternative wird ausgewählt und in die Tat umgesetzt. Dies ist dann wiederum Ausgangspunkt für weitere sozial-kognitive

Verarbeitungsprozesse, da die Umsetzung selbst wieder positive und/oder negative Reaktionen des sozialen Umfelds nach sich zieht.

> Beispiel: *Mir erscheint Ignorieren am erfolgversprechendsten, sodass ich dies umsetze, woraufhin weitere Kinder mitbekommen, dass Sticker getauscht werden und lautstark in die Tauschaktion einsteigen, worauf die Lehrerin mit einer harschen Ermahnung reagiert…*

Der beschriebene Denkprozess läuft zunächst bewusst, absichtlich, freiwillig und mit Aufwand ab (Aronson, Wilson, & Akert, 2004, S. 85) und wird im Entwicklungsverlauf zunehmend automatisiert. Beelmann und Raabe (2007) bezeichnen diesen Vorgang als die „Online-Verarbeitung" der aktuellen sozialen Interaktion.

Dieser Teil der SKI - die „Online-Verarbeitung" - läuft nach den Prinzipien des kontrollierten Denkens ab.

> „Dieses Denken kann normalerweise willentlich an- und abgestellt werden und man ist sich seiner momentanen Gedankengänge bewusst. In diesem bewussten und kontrollierten Modus ist der Mensch nur fähig, über eine Sache auf einmal nachzudenken" (Aronson, Wilson, & Akert, 2004, S. 98).

Der zweite wesentliche Bereich des Modells ist die Database. Darunter wird das soziale Wissen einer Person, z.B. zu Regeln in sozialen Kontexten, soziale Erfahrungen und soziale Schemata, verstanden (Beelmann & Raabe, 2007). Solche mentalen Strukturen werden von Menschen genutzt, „um ihr Wissen in Themenbereichen oder Kategorien bezüglich der sozialen Welt zu organisieren (Aronson, Wilson, & Akert, 2004, S. 62). Diese Schemata beeinflussen maßgeblich, welche Informationen (Hinweisreize) wir überhaupt wahrnehmen, über was wir nachdenken und wie wir unsere Handlungen konstruieren.

Ein maßgeblicher Prozess des Austauschs zwischen der Datenbasis und der aktuellen sozial-kognitiven Informationsverarbeitung ist das sogenannte Priming, ein „Prozess, bei dem gerade Erlebtes die Verfügbarkeit eines Schemas, einer Charaktereigenschaft oder eines Konzeptes verstärkt" (Aronson, Wilson, & Akert, 2004, S. 67). Erfahrungen in sozialen Interaktionen, zu sozialen Konstellationen und zu Persönlichkeitseigenschaften aus dem sozialen Umfeld eines Individuums werden im konkreten Informationsverarbeitungsprozess leichter zugänglich sein als andere und daher häufig für die Interpretationen, Konstruktion und Bewertung herangezogen.

Das Modell der SKI nach Crick und Dodge (1994) beschreibt demnach den kausalen Ablauf der sozialen Interaktion in sechs Phasen des kontrollierten Denkens, die im wechselseitigen Austausch mit den sozialen Schemata eines Individuums stehen. Das verfügbare Wissen einer Person (Database) unterstützt das automatisierte Denken und

Handeln in sozialen Kontexten, da bereits Erfahrungen zu erfolgversprechenden Handlungsalternativen vorliegen. Jeder Mensch kann in vielen Fällen auf Erfahrungen aus ähnlichen sozialen Situationen zurückgreifen und aufgrund seiner vorherigen Erlebnisse einschätzen, welche Handlungsalternative vermutlich zu einer zufriedenstellenden Lösung führt.

Für den gesamten Prozess der Informationsverarbeitung ist ein kontrolliertes Denken zentral. Aronson et. al. (2004) merken hierzu jedoch an, dass Personen, die unmotiviert oder emotional abgelenkt sind, kontrolliertes Denken schwer fällt. In diesen Fällen werden eher falsche Informationen antizipiert. Wie wir in bestimmten Situationen reagieren ist davon abhängig, wie wir uns gerade fühlen. Wenn Menschen wütend oder traurig sind, reagieren sie in vergleichbaren Situationen anders, als wenn sie gut gelaunt und entspannt sind. Diese emotionale Dimension wird im Modell von Crick & Dodge (1994) kaum berücksichtigt. Die Autoren konzentrieren sich auf die kognitiven Verarbeitungsprozesse. Verhalten kann jedoch nicht losgelöst von Emotionalität betrachtet werden. Eine entsprechende Erweiterung der SKI um die Emotionale Dimension nehmen Lemerise und Arsenio (2000) vor. Dieses Modell soll im Folgenden dargestellt werden.

4.1.2 Erweiterung des SKI-Modells nach Lemerise und Arsenio

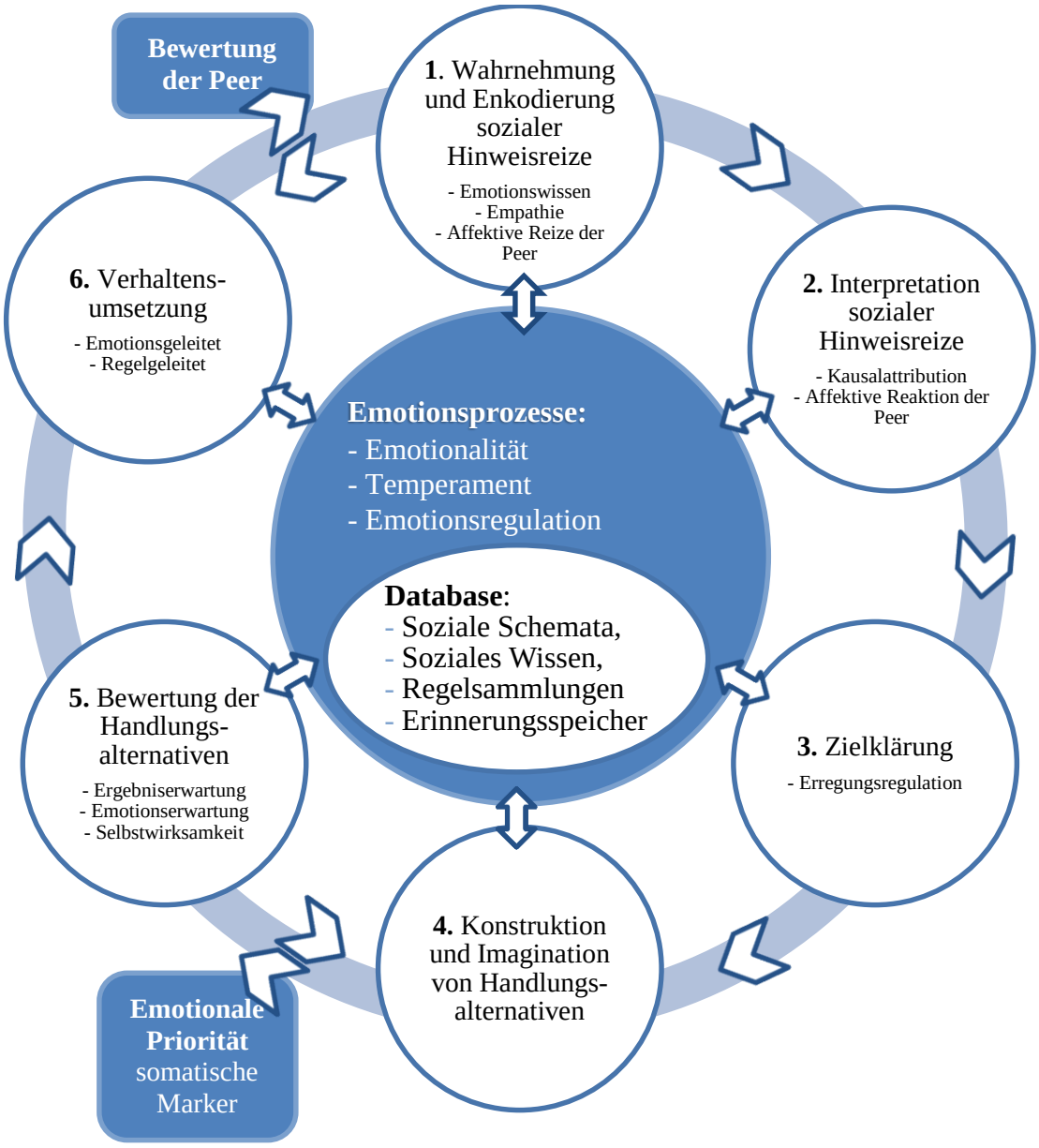
Lemerise und Arsenio (2000) konzentrierten sich auf den Zusammenhang von Emotionen und sozial-kognitiver Informationsverarbeitung. Dies führte zu einer Erweiterung des Modells, indem die emotionalen Prozesse explizit Berücksichtigung finden. Im Allgemeinen werden Gefühlen intrapsychische Funktionen zugeschrieben. Sie organisieren, motivieren und erleichtern adaptive, zielgerichtete Verhaltensweisen (Holodynski & Friedlmeier, 2006). In diesem Kontext prägen emotionale Prozesse jede einzelne der sechs Phasen der SKI und wirken damit entscheidend auf den ablaufenden Prozess ein.

Abbildung 7 verdeutlicht die sechs Schritte der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung sowie die Erweiterung des Modells nach Lemerise und Arsenio (2000).

In der ersten Phase werden die sozialen Hinweisreize unter Einfluss eigener Emotionen wahrgenommen. Lemerise und Arsenio vermuten, dass bei diesem Prozess auch die eigene Emotion vor dem Eintreten der Situation von Bedeutung ist. Der soziale

Hinweisreiz kann die vorhandene emotionale Gestimmtheit dann ändern oder verfestigen (Lemerise & Arsenio 2000, S.112). Das von Lemerise und Arsenio erweiterte Modell weist zusätzlich darauf hin, dass auch die Gestimmtheit der Peergroup wahrgenommen und interpretiert werden muss. Zudem lenken vorherrschende Gefühle die Aufmerksamkeit auf ganz bestimmte Hinweisreize und blenden andere, ggf. auch relevante Reize, aus, sodass die Situation unvollständig oder falsch wahrgenommen wird (Frijda, 1986). Eine Person, die beispielsweise Angst empfindet, nimmt einen Hinweisreiz eher als bedrohlich wahr als sie es ohne diese emotionale Priorität tun würde.

Abbildung 7: Sozial-kognitive Informationsverarbeitung nach Lemerise und Arsenio (2000)



In der zweiten Phase folgt die Kausalattribution der sozialen Hinweisreize. Interpretiert werden die Zusammenhänge der wahrgenommenen Situation und die mit der Handlung der anderen Person verbundenen Intentionen. Der Erfolg dieser Interpretation ist davon abhängig, ob die wahrgenommene Person dem Interpretierenden vertraut ist. Kindern fällt es oft leichter, die sozialen Hinweisreize von Eltern oder von Freunden richtig zu interpretieren, als von Fremden. Auch die Stimmung innerhalb der Gruppe, welcher der soziale Hinweisreiz entstammt, ist von Bedeutung. Herrscht z.B. eine provokante Grundstimmung vor, so werden Hinweisreize schneller als feindselig ausgelegt (Lemerise & Arsenio, 2000, S. 112). Wenn daraufhin die Entschlüsselung der sozialen Hinweisreize misslingt, werden alle nachfolgenden Schritte der SKI fehlerhaft und/oder systematisch voreingenommen sein (Arsenio, 2010; Horsley, de Castro, & Van der Schoot, 2010).

In der dritten Phase des Modells werden die eigenen Ziele in Bezug zur eben erfolgten Interpretation der Situation festgelegt. Lemerise und Arsenio betonen die Abhängigkeit dieser Zielklärung von den aktuellen Emotionen. Je intensiver ein Gefühl erlebt wird, desto kurzfristiger werden eigene Ziele gesetzt. Beispielweise führt die akute Furcht vor einem Schaden zu Handlungszielen, die diesen Schaden abwenden sollen. Darüber hinaus beeinflussen die Intensität des Erlebens der Emotionen und die Fähigkeit zu ihrer Regulierung die Auswahl des Handlungsziels. Emotionsregulationsfähigkeit ist also maßgeblich an der Zielgenerierung beteiligt (Eisenberg, et al., 1995). Aktuelle Studien belegen, dass Kinder mit einer wütenden Grundstimmung und Kinder, die das Gefühl haben von den Gleichaltrigen nicht akzeptiert zu werden, eine signifikant andere Zielkonstruktion vollziehen, als Kinder ohne diese Gefühle. Unter dem Gefühl der Bedrohung/Ausgrenzung werden in Problemsituationen überdurchschnittlich häufiger instrumentell aggressive Zielbestimmung vorgenommen (Harper, Lemerise, & Caverly, 2010). Allerdings kann auch die Auswahl eines Zieles wiederum Einfluss auf die emotionale Stimmung haben (Lemerise & Arsenio, 2000, S.114).

In den Phasen vier und fünf werden mögliche Handlungsalternativen aus der Database generiert und mit in der Vergangenheit erfahrener Selbstwirksamkeit abgestimmt. Die Handlungsalternative, die am ehesten erfolgversprechend erscheint und mit den Zielen aus Phase drei übereinstimmt, wird gewählt, falls keine negative Emotionserwartung beim Gedanken an die Ausführung der Handlung entsteht. Genau wie bei den anderen Phasen gehen Lemerise und Arsenio auch hier davon aus, dass die vorherr-

schende eigene Emotion sowie die wahrgenommene Emotion der Peergroup die Generierung von Handlungsmöglichkeiten beeinflussen und dass umgekehrt die Generierung bestimmter Handlungsalternativen die empfundene eigene Emotion verändern kann. Auch hier ist die Fähigkeit zur Emotionsregulation von entscheidender Bedeutung (ebd., S. 115).

Die letzte Phase ist dafür verantwortlich, dass die Handlung ausgeführt wird. Während der Ausführung werden weiterhin soziale Hinweisreize aufgenommen. Ein sozial kompetentes Kind kann daher noch während der Handlungsausführung diese variieren und wird über die Reaktion des Gegenübers über den Erfolg oder Misserfolg seiner Handlung informiert und der Prozess wird erneut durchlaufen (Hillenbrand & Hennemann, 2006).

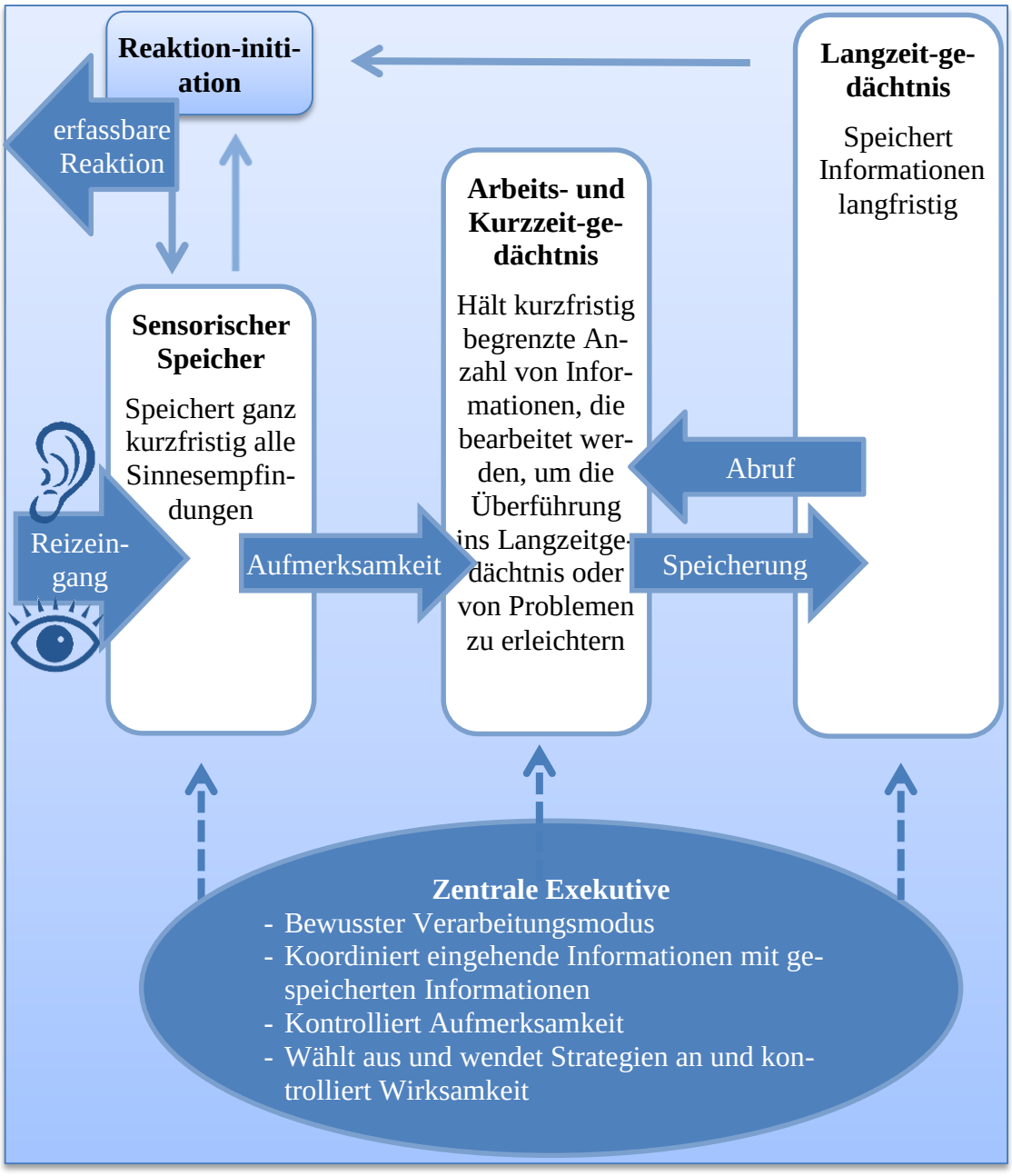
Aktuell existiert eine Vielzahl an Studien über die Entwicklung der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung bei Kindern und Jugendlichen. Die Befunde dieser Arbeiten bestätigen empirisch jeden Schritt des Modells der SKI (Dodge, 2011).

Um den Einfluss der Emotionen auf die SKI noch genauer fassen zu können, soll im Folgenden die menschliche Informationsverarbeitung im Allgemeinen, wie in Abbildung 8 skizziert, dargestellt werden:

Die über die Sinnesorgane wahrgenommenen Reize werden vom sensorischen Wahrnehmungsspeicher in das Arbeits- oder Kurzzeitgedächtnis übermittelt. Das Arbeitsgedächtnis setzt mentale Strategien ein, um für die wahrgenommene Situation eine Problemlösung sowie eine mögliche Überführung in das Langzeitgedächtnis zu ermöglichen. Zur Durchführung von komplexen Aktivitäten, wie z.B. der Verarbeitung von sozialen Hinweisreizen in der SKI, organisiert und koordiniert die zentrale Exekutive, ein spezieller Teil des Arbeitsgedächtnisses, den Informationsfluss (Berk, 2011). Da die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses relativ gering ist, blendet die zentrale Exekutive weitere Assoziationen, Gedanken und Gefühle kurzzeitig aus, damit genügend Kapazität für die relevanten Informationen des eigentlichen Problems vorhanden ist. Emotionen können hierauf einerseits unterstützend einwirken - wenn eine Person sich mit großem Interesse oder sogar mit Ehrgeiz einer Sache widmet, kann sie sich i.d.R. besser auf den Gegenstand fokussieren. Auf der anderen Seite können aufkommende Emotionen allerdings auch hinderlich sein, weil Reize ungefiltert wahrgenommen werden und sie die objektive Verarbeitung behindern (Ellinger, 2010). Ein massiv erlebtes Gefühl der Wut, Trauer, Angst u.a. kann die Anwendung von mentalen

Strategien im Arbeitsgedächtnis beeinträchtigen, sodass eine reflexive kognitive Informationsverarbeitung nicht mehr gewährleistet ist und die Reize ausschließlich emotional verarbeitet werden. Für eine „gelingende“ sozial-kognitive Informationsverarbeitung sind daher exekutive Funktionen zur willentlichen Hemmung emotionaler Handlungsbereitschaft ein wesentliches Element (Holodynski, Hermann, & Kromm, 2013). Neurobiologisch werden diese durch den präfrontalen Cortex bereitgestellt (Steinfurth, Wendt, & Hamm, 2013).

Abbildung 8: Modell der menschlichen Informationsverarbeitung (Berk, 2011, S. 213)



Die Informationen, die für eine längere Zeit im Arbeitsgedächtnis moduliert wurden,

werden mit einer größeren Wahrscheinlichkeit in das Langzeitgedächtnis übertragen und stehen dann in neuen Situationen zur Verfügung, sodass die Problemlösung hier leichter und schneller initialisiert werden kann (Berk, 2011). Hieraus lässt sich zusammenfassend ein kausales Interaktionsmuster ableiten:

Emotional wahrgenommene Hinweisreize werden im größeren Umfang im Langzeitgedächtnis „gespeichert“ und stehen somit in ähnlichen zukünftigen Situationen schneller zur Verfügung und beeinflussen deren sensorische Wahrnehmung, wie in Abbildung 8 zu sehen. Die abgespeicherte Emotion ist dadurch auch in der neuen Situation präsent, sodass dann auch die neue soziale Interaktion mit einer hohen emotionalen Priorität erlebt wird. In diesem Punkt stimmen Lemerise und Arsenio (2000) mit Crick und Dodge (1994) überein. Ein Kind verarbeitet eine soziale Situation u.a. im Rahmen seiner biologisch begrenzten Möglichkeiten und der Erinnerungen aus vergangenen Erfahrungen. In der sozial-kognitiven Verarbeitung von Informationen unterscheiden sich Kinder stark in ihrem Emotionsstil bzw. ihrer Emotionalität. Konstrukte der emotionalen und sozialen Kompetenz, als Prädikatoren einer sozial erwünschten SKI, sollen im Folgenden vorgestellt und deren Entwicklung nachgezeichnet werden.

4.2 Emotionale und soziale Kompetenz

Die Bereiche emotionaler und sozialer Kompetenz sind in vielfältiger Weise miteinander verknüpft und bedingen sich in ihrer Entwicklung gegenseitig (Petermann & Wiedebusch, 2008). Emotionale Kompetenzen sind in diesem Gesamtkonstrukt als notwendige Bedingung für die Entwicklung sozialer Kompetenzen zu betrachten (Halberstadt, Denham, & Dunsmore, 2001). Übergeordnet lässt sich formulieren:

Emotionale Kompetenzen beziehen sich auf Fähigkeiten, die in sozialen Interaktionen mit emotionaler Priorität dazu beitragen, ein erwünschtes Ergebnis zu erreichen (Saarni, 2002).

Bezogen auf das erweiterte Modell der SKI sind hiermit vor allem interpersonelle Kompetenzen (im Innenkreis) gemeint, welche die notwendige Voraussetzung schaffen, die einzelnen Schritte der Informationsverarbeitung adäquat zu bewältigen. Demgegenüber stellen die sozialen Kompetenzen die hinreichende Bedingung einer gelingenden sozialen Interaktion dar und beziehen sich vor allem auf die eigentlichen sechs Schritte der SKI:

Soziale Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit in sozialen Situationen persönliche Ziele zu erreichen und gleichzeitig positive Beziehungen zu anderen aufrecht zu erhalten (Siegler, de Loache, & Eisenberg, 2008).

4.2.1 Emotionen und Modelle emotionaler Kompetenz

Die Emotionsforschung ist seit einigen Jahren integraler Bestandteil der Entwicklungspsychologie. Wie in vielen anderen Forschungsfeldern - z.B. der Ätiologie von Gefühls- und Verhaltensstörungen, gibt es auch in der Emotionsforschung verschiedene Paradigmen. In einer kritischen Reflexion stellen Holoynski und Friedlmeier (2006) die bedeutenden Theorieansätze (Strukturalistisches Emotionsparadigma, Funktionalistisches Emotionsparadigma, Dynamisch-systemisches Emotionsparadigma und Soziokulturelles Emotionsparadigma) zusammen und entwickeln daraus einen integrativen Theorieansatz, der Emotionen als funktionales psychisches System beschreibt. Emotionen gestalten zwischenmenschliche Interaktion. Menschen lassen sich von sozialen Emotionen leiten (Precht, 2010):

> „Die Funktion von Emotionen ist es, die eigenen Handlungsziele, -ergebnisse und -folgen und ihren situativen Kontext in ihrer Beziehung zum Grad der Befriedigung der eigenen Motive sicherzustellen (Frijda, 1986, S. 465f nach Holodynski 2006). […] Emotionen regulieren demnach die Handlungen einer Person in ihren motivrelevanten Aspekten, womit sie eine äußerst komplexe Funktion in der menschlichen Tätigkeitsregulation übernehmen (Holodynski & Friedlmeier, 2006, S. 41).“

Eine Emotion selbst besteht dabei aus einer objektiven und einer subjektiven Ebene. Objektiv sind der Ausdruck und die körperlichen Komponenten, die sich bei einer Emotion ergeben. Subjektiv ist das Gefühl (Holodynski & Friedlmeier, 2006). Beide Aspekte einer Emotion sind für die Gestaltung zwischenmenschlicher Interaktion von Interesse. In der aktuellen Emotionsforschung liegt der Schwerpunkt daher auf dem generellen Einfluss der Emotionen auf das menschliche Verhalten in sozialen Kontexten. Es geht um Schwerpunkte wie die subjektive Wahrnehmung der Gefühle und die daraus resultierende Handlungsbereitschaft für die Gestaltung sozialer Interaktionen (Petermann & Wiedebusch, 2008).

Für die kindliche Entwicklung haben Abe und Izard (1999) die Funktionen von Gefühlen wie folgt zusammengefasst:

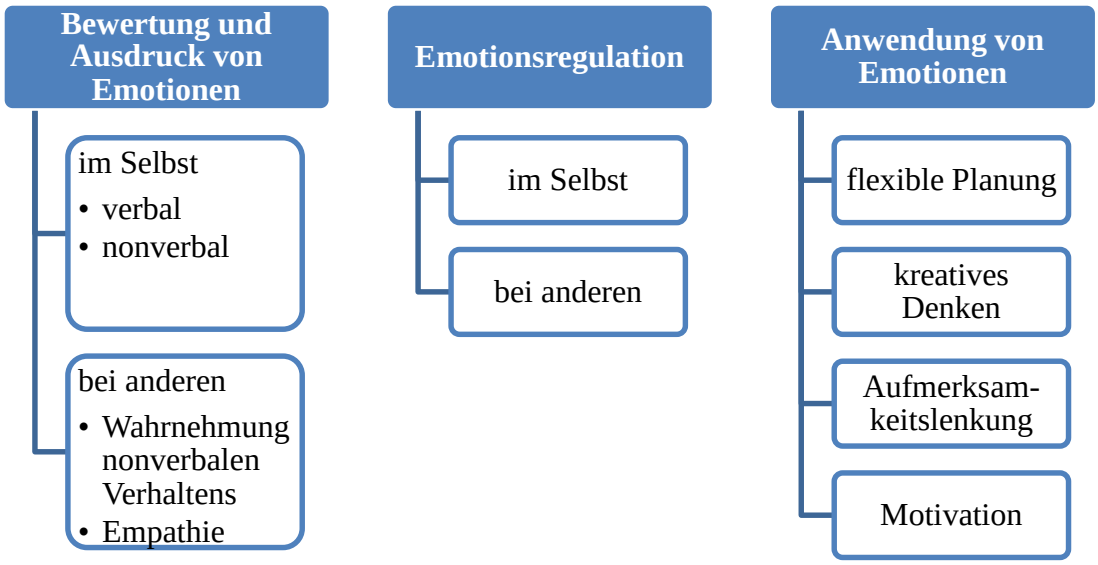
- Emotionen fördern soziale Interaktion
- Emotionen bringen Kinder dazu, über die eigenen Erwartungen und Verhaltensweisen nachzudenken und diese gegebenenfalls neu zu bewerten.

- Emotionen fördern die Vorstellung von Kindern über die Kontextabhängigkeit von Gefühlen. (Kullik & Petermann, 2012)

In der genauen Beschreibung der einzelnen Fertigkeiten und Funktionsbereiche im Rahmen einer emotionalen Kompetenz finden sich in einschlägiger Literatur (Petermann & Wiedebusch, 2008; Salisch, 2002) eine Reihe von Modellen, die Vorteile für eine Operationalisierung in psychologisch-pädagogischen Kontexten bringen, aber ebenso Nachteile in Bezug auf Messbarkeit und Abgrenzung von anderen Theorien:

Das erste Modell, das Emotionen in einem breiten Spektrum fasst und damit einen umfassenden Blick auf das Konstrukt bietet, ist das „Konzept der emotionalen Intelligenz“ (Salovey, Hsee, & Mayer, 1993). Dieses ist das erste Konstrukt, das die Fähigkeit zur Emotionsregulation mit aufgenommen hat. Vorher postulierte Fähigkeiten, wie beispielweise „coping“, hatten ihren Fokus auf dem Umgang mit negativ empfunden Emotionen. In Abgrenzung hierzu umfasst das Konstrukt der Emotionsregulation auch den Umgang mit positiv empfundenen Emotionen (Salisch, 2002).

Abbildung 9: Konzept emotionaler Intelligenz (Salovey, Hsee, & Mayer, 1993)



Problematisch am Konzept der emotionalen Intelligenz sind die Auswahl und die Zusammenstellung der Bereiche. Diese scheinen willkürlich, da sie nicht empirisch begründet sind. Insbesondere die Bereiche „Emotionsregulation“ und „Anwendung von Emotionen“ sind in diesem Konzept schwer trennbar: Emotionen regulieren einerseits

Handlungen, z.B. werden durch Interesse Aktionen erst angestoßen, andererseits regulieren Handlungen Emotionen (Holodynski, Hermann, & Kromm, 2013). In diesem Kontext sind die beiden genannten Bereiche des Modells vielschichtig überlappend. Zudem ist das Konstrukt für das Erwachsenenalter nicht klar abgrenzbar von anderen Konstrukten, wie beispielsweise dem der Persönlichkeit, (Salisch, 2002, S. 35).

Ähnliche Fertigkeiten wie Salovey et al. (1993) in ihrem Modell zeigen, formuliert auch Denham (1998) in ihrem „Konzept der emotionalen Kompetenz“. Hier findet sich eine Fortsetzung der Neuausrichtung des Konstrukts des „copings“ hin zur Emotionsregulation. Insgesamt nennt Denham neun „Skills“, welche in die drei Kategorien Emotionsausdruck, Emotionsverständnis und Emotionsregulation eingeordnet sind:

Abbildung 10: Überblick der Komponenten emotionaler Kompetenz (Denham, 1998)

Komponenten emotionaler Kompetenz (zit. nach Petermann & Wiedebusch 2008)
Im Emotionsausdruck:
✓ Nonverbale emotionale Mitteilungen durch Gesten äußern können ✓ Empathisches Einfühlungsvermögen in Bezug auf die Gefühle anderer zeigen können ✓ Selbstbezogene Gefühle zeigen können ✓ Sozial missbilligte Gefühle kontrollieren können, indem Erleben und Ausdruck von Emotionen voneinander getrennt werden
Im Emotionsverständnis:
✓ Eigene Gefühle unterscheiden können ✓ Gefühlszustände anderer Personen unterscheiden können ✓ Emotionsvokabular bei der Kommunikation über Gefühle einsetzen können
In der Emotionsregulation:
✓ Negative Gefühle bewältigen können ✓ Positive Gefühle bewältigen können

Denham (1998) legt in ihrem Modell einen starken Fokus auf die Entwicklung. Sie stellt heraus, dass sich die einzelnen Fertigkeiten in den drei Bereichen im Laufe von mehreren Jahren ausbilden können. So kann es sein, dass bei einem Kind einige Schlüsselfertigkeiten bereits vorliegen, andere hingegen noch nicht (Petermann & Wiedebusch, 2008). Ein hierarchisch angeordnetes Entwicklungsmodell, welches die Schrittigkeit einer Entwicklung nachzeichnet, und herausstellt, welche Fertigkeiten die Voraussetzungen für andere bilden, findet sich bei Denham allerdings nicht.

Das Modell der „Schüsselfertigkeiten emotionaler Kompetenz“ von Saarni (1999) knüpft an den Entwicklungsgedanken an und betont die Entwicklung der einzelnen

Fertigkeiten, welche von familiären und kulturellen Interaktion geprägt sind. Saarni formuliert insgesamt acht emotionale Schlüsselfertigkeiten. Diese sind jedoch nicht theoriegeleitet zusammengestellt, sondern auf Grundlage empirischer Untersuchungen entwickelt worden. In diesem Zusammenhang besteht die Möglichkeit der Ergänzung weiterer Fertigkeiten und der Bedarf, die einzelnen Komponenten in eine hierarchische Struktur zu bringen (Petermann & Petermann, 2008; Saarni, 2002).

Abbildung 11: Emotionale Schlüsselfertigkeiten (Saarni, 2002; 1999; Petermann & Wiedebusch, 2008)

Schüsselfertigkeiten emotionaler Kompetenz
1. Die Fertigkeit, die eigenen Emotionen wahrzunehmen - *einschließlich des Wissens darüber, dass in bestimmten Situationen unterschiedliche, sogar widerstreitende Emotionen, erlebt werden können.* Schwerpunkte: - Selbstwahrnehmung - Wahrnehmung und Interpretation somatischer Marker
2. Die Fähigkeit, Emotionen anderer wahrzunehmen und zu verstehen - *einschließlich dem Wissen über Hinweise auf Emotionen in oder durch bestimmte Situationen und/oder dem Ausdruck anderer Personen.* Schwerpunkte: - Fremdwahrnehmung - Interpretation sozialer Hinweisreize
3. Die Fähigkeit zur Kommunikation über Emotionen - *einschließlich der Kenntnis des in der Kultur gebräuchlichen Emotionsvokabulars sowie den Erwerb emotionaler Skripte.* Schwerpunkte: - Emotionsausdruck - Emotionssprache
4. Die Fähigkeit zur Empathie - *um am emotionalen Erleben anderer Personen Anteil zu nehmen.* Schwerpunkt: - Emotionale Perspektivübernahme
5. Der Fähigkeit zur Trennung zwischen Emotionsausdruck und Emotionsempfindung - *die Kenntnis darüber, dass Emotionsausdruck und Erleben anderer Personen nicht übereinstimmen müssen sowie die Fähigkeit, die Wirkung des eigenen Emotionsausdrucks auf andere einzuschätzen und dies für die Eigendarstellung zu nutzen.* Schwerpunkte: - Emotionale Perspektivübernahme - Emotionsverständnis
6. Die Fähigkeit, belastende Emotionen und problematische Situationen in adaptiver Weise zu bewältigen, indem man selbstregulative Strategien und effektive Problemlösestrategien nutzt - *die Fähigkeit die Dauer und die Intensität der eigenen Emotionen zu beeinflussen.* Schwerpunkte: - Emotionsregulationsstrategien - mentale Zielklärungsfähigkeit

Schüsselfertigkeiten emotionaler Kompetenz
7. Die Fähigkeit, sich der emotionalen Kommunikation in sozialen Beziehungen bewusst zu sein - *Einschließlich dem Wissen darüber, dass soziale Beziehungen davon geprägt werden, wie über Emotionen kommuniziert wird.* Schwerpunkte: - Emotionswissen - Emotionssprache
8. Die Fähigkeit zur Selbstwirksamkeit - *um in sozialen Interaktionen erwünschte Reaktionen hervorrufen zu können.* Schwerpunkte: - Emotionale Perspektivübernahme

Einen ersten Entwurf, der versucht die einzelnen Komponenten in eine hierarchische Struktur der Entwicklung zu bringen, ist das Konzept des Emotionswissens (Pons, Harris, & de Rosnay, 2004). Die hier benannten Fertigkeiten sind chronologisch nach der Reihenfolge der Entwicklung angeordnet:

1. (Mimik): Erkennen und Benennen von verschiedenen Emotionsausdrücken anhand der Mimik.
2. (Anlässe): Zuordnung einer Emotion zu einem konkreten Anlass/einer bestimmten Situation.
3. (Wünsche): Erwartungen und Wünsche werden als Emotionsauslöser verstanden.
4. (Emotionsperspektive: ToM) Fähigkeit zur emotionalen Perspektivübernahme in die Gefühle anderer.
5. (Erinnerung): Verständnis dafür, dass abgespeicherte Erinnerungen erneut Emotionen auslösen können.
6. (Regulation): Die Fähigkeit, das eigene emotionale Befinden zu beeinflussen.
7. (Verbergen von Emotion): Die Fähigkeit, die eigenen Emotionen zu verbergen.
8. (Multiple Emotionen): Verständnis dafür, dass man mehrere Emotionen gleichzeitig haben kann.
9. (Gewissen): Verständnis für Emotionen, die sich aus dem sozialen Kontext ergeben.

Die Komponenten bauen teilweise aufeinander auf und lassen sich in drei verschiedene Phasen unterteilen: externale, mentale und reflexive Aspekte von Emotion. Das Wissen über die ersten Komponenten entwickelt sich bereits im Kindergartenalter, die

letzten Komponenten frühestens in der späten Grundschulzeit (Janke, 2008). Die Entwicklung des jeweiligen Emotionswissens vollzieht sich jedoch nicht dergestalt, dass ein bestimmter Entwicklungsschritt erst vollständig abgeschlossen sein muss, bevor Merkmale einer höheren Entwicklungsstufe überhaupt beginnen können sich auszuprägen. Vielmehr findet im Zuge des Voranschreitens ebenfalls ein kontinuierlicher weiterer Ausbau der davorliegenden Niveaus statt. Kompetenzen in einem unteren Bereich sind Voraussetzungen für Kompetenzen in höheren Bereichen. Während durch erworbene Fertigkeiten neue Entwicklungen angestoßen werden, können sich gleichzeitig die Fertigkeiten im vorausgehenden Bereich noch intensivieren - z.B. ist die Fähigkeit zur Emotionsregulation die notwendige Bedingung dafür, die eigenen Emotionen verbergen zu können. Während sich, initialisiert durch Kompetenzen in der Emotionsregulation, die Fertigkeit zum Verbergen von Gefühlen ausbildet, entwickelt sich die Emotionsregulation selbst ebenfalls noch weiter.

Für die neun Bereiche des Emotionswissen von Pons et al. (2004) konnte, insbesondere im deutschsprachigen Raum, ein chronologischer sich vollziehender Fortschritt in den einzelnen Komponenten über die Entwicklungsspanne der Kindheit nachgewiesen werden (Janke, 2008). Diesem Anstieg an Fertigkeiten wird im Abschnitt zur „Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen“ nachgegangen.

In Bezug auf das Emotionswissen selbst konnte zudem ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem vorhandenen Emotionswissen von Kindern und dem Sozialverhalten aus Sicht von Pädagogen und im Kontext der Beliebtheit bei Gleichaltrigen nachgewiesen werden (ebd., S. 140f).

Die Verflechtung zwischen emotionaler und sozialer Kompetenz ist Kerngedanke des „Konzeptes affektiver sozialer Kompetenzen“. Es betont vor allem das Einsatzgebiet der beschriebenen Kompetenzen, die soziale Interaktion:

Abbildung 12: Konzept der affektiven sozialen Kompetenz (Halberstadt, Denham, & Dunsmore, 2001)

Komponenten affektiver sozialer Kompetenz (zit. nach Petermann & Wiedebusch 2008)
1. Senden emotionaler Botschaften:
Kompetente Kinder wissen, wann sie in einer sozialen Situation emotionale Botschaften senden müssen. Sie identifizieren und senden situationsangemessene Botschaften auf klare und prägnante Weise. Außerdem treffen sie angemessene Entscheidungen darüber, was sie kommunizieren und was nicht.
2. Empfangen emotionaler Botschaften:
Kompetente Kinder wissen, wann sie in einer sozialen Situation emotionale Botschaften empfangen. Sie können die Botschaften anderer angemessen identifizieren und interpretieren. Emotionale Botschaften werden nicht verwechselt und müssen nicht wiederholt werden. Außerdem treffen sie klare Entscheidungen darüber, ob sie wahre oder falsche Signale empfangen.
3. Erleben von Gefühlen:
Kompetente Kinder wissen, wann sie in einer sozialen Situation Gefühle erleben. Sie können ihre emotionalen Erfahrungen erkennen und richtig interpretieren. Außerdem können sie angemessene Entscheidungen darüber treffen, ob sie ihre emotionalen Erlebnisse im Hinblick auf das Ziel der sozialen Interaktion abschwächen, zurückhalten oder verstärken müssen.

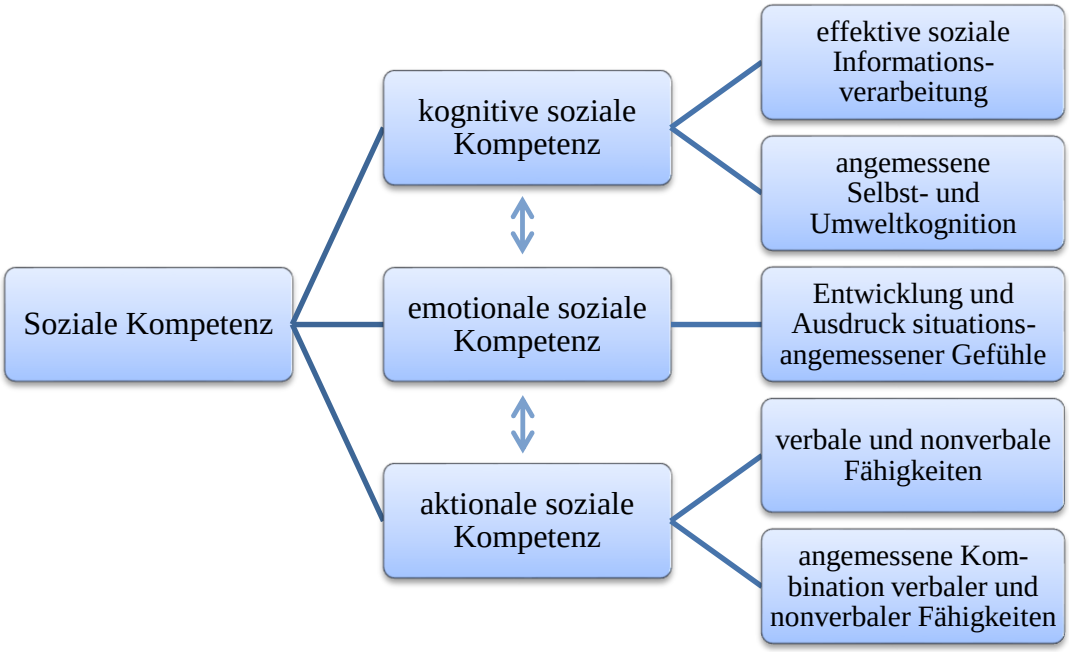
Die enge Beziehung zwischen emotionalen und sozialen Fertigkeiten, wie sie in diesem Modell von Halberstadt et al. (2001) zum Ausdruck kommen, ist ein zentrales Merkmal dieser Kompetenzen. Das Erkennen von Emotionen stellt im Rahmen emotionaler und sozialer Kompetenzen eine wesentliche Basisfertigkeit dar (Izard, 1994). Sie bildet die Voraussetzung für das Emotionsverständnis (Denham, 1998). Dies ist wiederum das Fundament für die interpersonelle Fähigkeit zur Emotionsregulation (Grob, Meyer, & Hagmann von Arx, 2009). Das Anwenden von adäquaten Emotionsregulationsstrategien ist seinerseits dann wieder die Basis für ein sozial kompetentes Handeln, trägt im Allgemeinen zur psychischen Gesundheit bei und schützt vor psychischen Störungen (Petermann & Barnow, 2013). Die Fähigkeit zur selbstständigen Regulation von Emotionen ist daher eine der wichtigsten Entwicklungsaufgaben (ebd.).

4.2.2 Modelle sozialer Kompetenz

Im Kontext der beschriebenen Komponenten emotionaler Kompetenz ist es nicht verwunderlich, dass aktuelle Modelle sozialer Kompetenz emotionale Aspekte integrieren.

In seiner Beschreibung der Ebenen der sozialen Kompetenz stellt Döpfner (1989) diesen Zusammenhang heraus. Sozial kompetentes Verhalten vollzieht sich hiernach in der Wechselwirkung zwischen kognitiven sozialen Kompetenzen, emotionalen sozialen Kompetenzen und aktionalen sozialen Kompetenzen.

Abbildung 13: Ebenen sozialer Kompetenz (Döpfner, 1989)



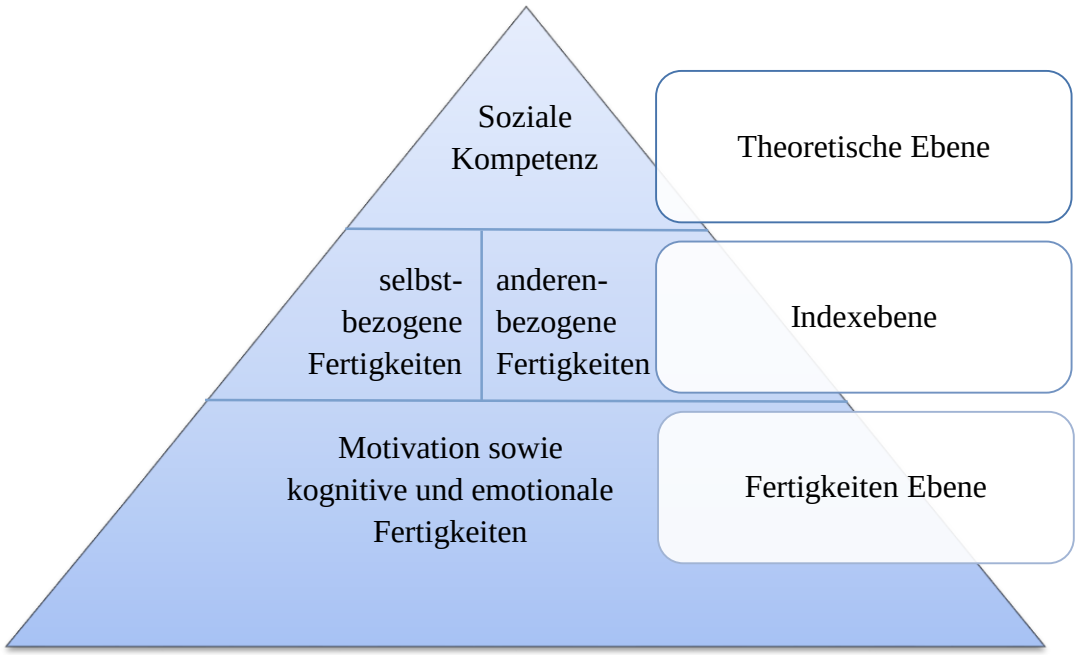
Auf der Ebene der *kognitiven sozialen Kompetenz* bedarf es hiernach einer effektiven sozialen Informationsverarbeitung sowie einer guten Einschätzung und Antizipation der für die Interaktion relevanten Faktoren sowohl in einer Person selbst als auch in deren Umwelt. Auf der zweiten Ebene, der *emotionalen sozialen Kompetenz*, werden Fähigkeiten benötigt, um für die Situation angemessene Gefühle entwickeln zu können. Die letzte Ebene der *aktionalen sozialen Kompetenzen* bezieht sich schließlich auf das Repertoire verbaler und nonverbaler Verhaltensfertigkeiten und deren angemessene Kombination bei der Ausführung von Verhalten.
Dieses Modell von Döpfner stellt die zentrale Bedeutung der SKI und deren Interaktion mit Emotionsprozessen heraus.

Ebenfalls in einem engen Zusammenhang mit emotionalen Fertigkeiten stellt sich das Pyramidenmodell sozialer Kompetenz von Rose-Krasnors (1997) dar. Sie fasst soziale Kompetenz als Effektivität in sozialen Interaktionen auf. Diese Effektivität konzipiert

und organisiert sich durch die Entwicklung auf unterschiedlichen Ebenen: „*Effectiveness is broadly conceptualized as the outcome of a system of behaviors organized to meet short- and long-term developmental needs, both in the self and in others*" (Salisch, 2002).

Das Fundament (Skills Level) dieses Modells stellen die emotionalen und kognitiven Fertigkeiten einer Person dar, die dieser kontextübergreifend zur Verfügung stehen. Auf der zweiten Ebene (Index Level) werden die Fertigkeiten der ersten Ebene in verschiedene Kontexte eingebunden. Diese Ebene veranschaulicht, dass zielerreichendes Verhalten sowohl durch die Anpassung der eigenen Person als auch durch die Anpassung des Gegenübers erreicht werden kann. In der Spitze (Theoretical Level) steht die soziale Kompetenz. Diese macht von den Ressourcen der unteren Ebenen Gebrauch, um Entwicklungsziele zu erreichen (Salisch, 2002).

Abbildung 14: Pyramidenmodell sozialer Kompetenz (Rose-Krasnor, 1997, zit. n. Salisch 2002)



Die angeführten Modelle zeigen den engen Zusammenhang emotionaler und sozialer Kompetenz. Zusammenfassend lassen sich hinsichtlich einer begrifflichen Bestimmung sozialer Kompetenz und sozial kompetenten Verhaltens nach Kanning festhalten, dass soziale Kompetenz die „Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person [ist], welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne sozial kompetenten Verhaltens – fördert" (2009, S. 15). Hiervon ist die emotionale

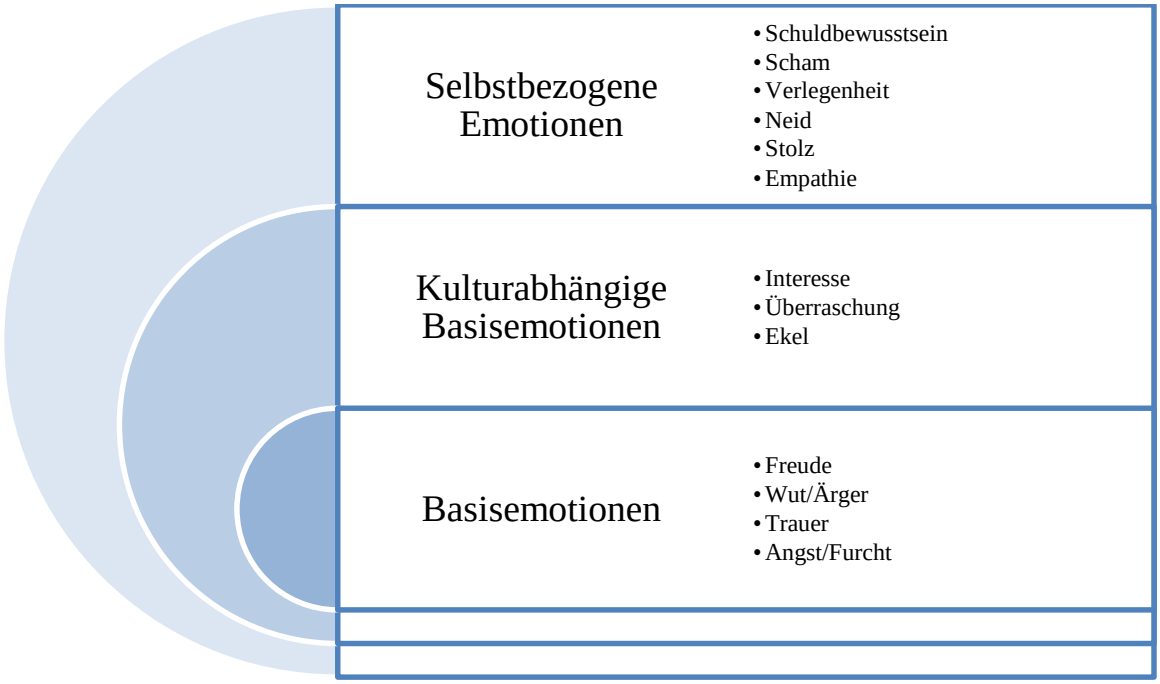
Kompetenz eine Teilmenge auf der Ebene der Fertigkeiten. Ziel aller dieser Kompetenzen ist das sozial kompetente Verhalten, welches als „Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird“, definiert ist (ebd.).

4.3 Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen

Die menschlichen Gefühle werden in zwei Bereiche kategorisiert, die Basisemotionen - oder auch Grundemotionen genannt - und die Sekundäremotionen, die auch als komplexe Emotionen oder selbstbezogene Emotionen bezeichnet werden.

Die ***Basisemotionen*** sind universell und kulturübergreifend bei Menschen und anderen Primaten zu beobachten und erfüllen die Funktionen wie in 4.2 beschrieben (Berk, 2011). Zu diesen Basisemotionen zählen Freunde, Ärger/Wut, Trauer und Angst. Einige Autoreninnen und Autorenzählen zu den Basisemotionen auch noch Interesse, Überraschung und Ekel (Petermann & Wiedebusch, 2008), diese Gefühle sind allerdings nicht eindeutig in allen Kulturkreisen zu identifizieren, sodass die Identifikation stark davon abhängt, ob der Beobachtete und der Beobachter aus demselben Kulturkreis stammen (Berk, 2011; Grammer & Eibl-Eibesfeldt, 1993).

Abbildung 15: Emotionsdimensionen



Von Geburt an verfügt das Neugeborene bereits über Vorläuferemotionen. Diese differenzieren sich, innerhalb einer normalen Entwicklung, durch eine interpersonale Regulation dieser Gefühle durch die Bezugspersonen während der ersten sechs Lebensmonate zu den vier Basisemotionen aus (Holodynski & Friedlmeier, 2006, S. 120).

Die ***Sekundären Emotionen*** sind selbstbezogene, komplexe Emotionen, die das Erkennen der eigenen Person als körperlich eigenständiges Wesen voraussetzen (Berk, 2011, S. 249; 275). Zu diesen komplexen Emotionen zählen Schuldbewusstsein, Scham, Verlegenheit, Neid, Stolz und auch Empathie, die sich in zwischen dem 18. und 24. Lebensmonat ausbilden (Saarni, Campos, Camras, & Witherington, 2006; Berk, 2011). Die primäre Funktion von Emotionen - die Handlungsanleitung - wird durch die sekundären Emotionen durch den Aspekt der Selbstbezogenheit in dem Kontext ergänzt, in dem sie Einfluss auf die Steigerung oder Verletzung des Selbstwertgefühls haben (Berk, 2011). Anders als die Basisemotionen, die auch durch leblose Gegenstände außerhalb einer sozialen Interaktion hervorgerufen werden können, treten selbstbezogene Emotionen nur innerhalb einer sozialen Interaktion auf. Die Ausdifferenzierung und der Wissenserwerb über diese sozialen Emotionen vollziehen sich über einen langen Zeitraum in der kindlichen Entwicklung. Große Entwicklungsfortschritte vollziehen sich in diesem Emotionsbereich vor allem in den Transitionen vom häuslichen Umfeld in den Kindergarten, vom Kindergarten in die Grundschule und von der Grundschule in die weiterführende Schule (vgl. v.a. Janke, 2008, 2007). Merkmal dieser Transitionen ist der Anstieg der sozialen Komplexität und die damit einhergehende Bandbreite an sozialen Emotionen.

Die emotionale Entwicklung eines Menschen verläuft nach Holodynski (2006) insgesamt in drei großen Phasen:

1. Die Phase der Vorläuferemotionen eines Neugeborenen
2. Die Phase der Entstehung von funktionstüchtigen – im Sinne der Definition – Emotionen
3. Die Phase der Entstehung der intrapersonalen Regulation (d.h. der selbstständigen Regulation von Emotionen und Handlungen).

Über den Entwicklungsverlauf hin nimmt die Anzahl an Emotionen zu und die Häufigkeit und Intensität ab. Zudem lernen Kinder, dass sie nicht nur von Gefühlen gelenkt werden, sondern auch selbst in der Lage sind, Emotionen zu lenken (ebd.). Hierauf bezogene Kompetenzen, wie beispielsweise bei Saarni (1999) aufgelistet, bilden sich im Laufe der Kindheit aus und elaborieren sich im weiteren Entwicklungsverlauf. Die

Präzision der einzelnen Kompetenzen nimmt zu und sie können in immer mehr und unterschiedlichen Kontexten abgerufen werden. Während beispielsweise eine Perspektivübernahme im Altersbereich von drei bis vier Jahren nur in ca. einem Drittel der sozialen Interaktionen gelingt, so kann diese Fähigkeit im Alter von neun bis zehn Jahren schon in ca. 90% der Fälle aufgerufen werden. Tabelle 10 stellt hierzu die einzelnen emotionalen Kompetenzbereiche des Emotionswissens nach Pons et. al. (2004) in Kombination mit Saarni (1999) zusammen und weist prozentual aus, in wie vielen Kontexten die jeweiligen Fähigkeiten in den unterschiedlichen Altersgruppen von der frühen bis in die mittlere Kindheit verfügbar sind:

Tabelle 10: Entwicklung emotionaler Kompetenzen (vgl. Berk, 2011; Janke, 2008, 2007)

Entwicklung emotionaler Kompetenzen in der frühen bis mittleren Kindheit					
Kompetenz	**Bereich Saarni**	**3-4**	**5-6**	**7-8**	**9-10**
1. Emotionsausdruck kennen (Mimik)	1, 2	45	80	100	100
2. Anlass für Emotionen kennen (Auslöser)	2	5	60	100	100
3. Kontexte sozialer Emotionen (Wünsche)	2, 3	15	40	100	95
4. Perspektivübernahme bei Emotionen (ToM)	4	30	35	80	90
5. Gedanken lösen Emotionen aus (Erinnerung)	1, 2	25	40	70	95
6. Steuerbarkeit von Emotionen (Regulation)	6	20	40	80	80
7. Verbergen von Emotionen	5	30	10	70	80
8. Gemischte Emotionen verstehen	5	25	25	75	65
9. Scham oder Schuld bei Regelübertretungen	4, 8	10	40	50	65

Das Wissen über die Komponenten eins bis fünf entwickelt sich stark im Kindergartenalter und präzisiert sich im Grundschulalter. Große Entwicklungsschritte vollziehen Kinder in ihren Fähigkeiten zur Emotionsregulation und zum Verbergen von Emotionen in einem Alter zwischen sechs und sieben Jahren, d.h. mit dem Schuleintritt. Die Kompetenzen, gemischte Emotionen zu verstehen und Sekundäremotionen in die soziale Interaktion mit einzubeziehen, sind Entwicklungsaufgaben, die sich bis ins Jugendalter hinziehen (vgl. Janke, 2008).

Die Entwicklungsmeilensteine von der Geburt bis in die Grundschulzeit sollen im Folgenden kurz skizziert werden:

Entwicklung null bis drei Jahre. In dieser Phase werden vor allem die Grundlagen für eine Selbstregulation der körperlichen Prozesse, der Aufmerksamkeit und der eigenen Impulse gelegt. Emotionserleben, Gefühlsausdruck und das Sozialverhalten verändern und beeinflussen sich wechselseitig, was wiederum mit der Selbstregulation interagiert. Insgesamt vollzieht sich die Entwicklung hier durch die Mutter-Kind-Beziehung (Vonderlin & Pauen, 2013). Eine enge Begleitung durch eine Bezugsperson, die Annäherung an und der Rückzug von emotionsauslösenden Reizen initialisiert die emotionale Entwicklung sowie die Ausbildung des präfrontalen Cortex (Berk, 2011).

Kindergartenzeit. Ein wichtiger Entwicklungsschritt ist die Ausformung von Sprache als Medium zur Mitteilung eigener Bedürfnisse und Wünsche. Die Kinder lernen, über eigene Gefühle zu sprechen und auf Emotionen anderer zu reagieren. Die Fähigkeit zur Perspektivübernahme und Empathie bildet sich aus, ebenso wie die Fähigkeit zur selbstständigen Bewältigung von Alltagsanforderungen. Selbstregulation und Frustrationstoleranz werden besser und damit auch die soziale Integration in die Gleichaltrigengruppe (ebd.). Die Gestaltung von sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen wird über das Spielen in drei Stufen gelernt:

1. Nicht-soziales Spielen (alleine): Die Kinder spielen in räumlicher Nähe, ohne direkte Interaktion nebeneinander.
2. Parallelspielen (ähnliche Materialien): Es wird sich z.B. in Bezug auf die Spielzeugwahl an den anderen orientiert, sodass ähnliches Spielen möglich ist, die Kinder spielen jedoch noch jedes für sich.
3. Assoziatives Spielen (Austausch): In der dritten Stufe geschieht in einem ersten Schritt ein aktiver Austausch der Spielsachen, gefolgt von einem kooperativen Spielen mit gemeinsamen Zielen. (Berk, 2011, S. 350).

Freundschaften bilden sich über gleiche Interessen, Spiele und räumliche Nähe. Aus diesen sozialen Interaktionen entstehen selbstbezogene Emotionen und das Selbstkonzept bildet sich aus (ebd.). Insgesamt werden in diesem Entwicklungsabschnitt die Basisemotionen Freude, Wut und Trauer schon sehr gut erkannt. Angst kann demgegenüber, insbesondere im Alter bis vier Jahre, kaum trennscharf wahrgenommen werden (Janke, 2008).

In der späten Kindergartenzeit, zwischen fünf bis sechs Jahren, verbessert sich die Fähigkeit, emotionale Reaktionen anderer zu interpretieren, diese vorherzusagen und zu beeinflussen. Auch ein Regel- und Verhaltenswissen bildet sich aus (Berk, 2011).
Insgesamt stellt der Eintritt in den Kindergarten und der Übergang in die Grundschule deutliche Veränderung im Leben des Kindes dar: Es erlangt einen neuen Status und bewältigt Entwicklungsaufgaben, die ihrerseits neue Entwicklungsschritte anstoßen. Gleichzeitig stellen die Transitionen aber auch Phasen einer erhöhten Vulnerabilität dar (Koglin & Petermann, 2013).

Grundschulzeit. Ein zentraler Entwicklungsschritt im Grundschulalter ist die Ausbildung von situationsangemessenen Verhaltensweisen (Verhaltensrepertoire), um auf die Anforderungen der Schule reagieren zu können und kompetente Interaktion mit Gleichaltrigen, Freundschaften und Peers zu ermöglichen (Berk, 2011). In dieser Phase ändert sich dann die Definition eines Kindes von Freundschaften. Während bis dahin externe Faktoren, wie beispielsweise räumliche Nähe und/oder ähnliches Spielzeug wichtig waren, erlangen nun personelle Aspekte wie Ähnlichkeit, Zuneigung und Loyalität Bedeutung (ebd.).
Im Emotionswissen erkennen Grundschulkinder, dass sie mehrere Emotionen gleichzeitig haben können. (Berk, 2011) In der Emotionsregulation wechseln sie mit ca. zehn Jahren in adaptiver Weise zwischen zwei Strategien - den problemlösenden Bewältigungsstrategien und emotionsorientierten Bewältigungsstrategien (Berk, 2011). Sie versuchen immer häufiger, negative Emotionen in sozial akzeptierter Weise zu regulieren (ebd.).

Insgesamt sind in der Kindheit die adäquate Ausbildung an Emotionsregulationsstrategien, die im nächsten Abschnitt im Detail vorgestellt werden, sowie die angemessene Interpretation sozialer Hinweisreize wichtige Schwerpunkte der Entwicklung, um eine angemessene Informationsverarbeitung zu unterstützen (Dodge, 2011). Für die Interpretationen von sozialen Hinweisreizen ist, neben dem Wissen über Gefühle, die Fähigkeit zur Perspektivübernahme wesentlich, die sich kontinuierlich von der frühen Kindheit bis ins Jugendalter weiter ausbildet:

Stufe 0; 3-6 Jahre: undifferenzierte Perspektivübernahme (die Erkenntnis, dass man selbst und andere unterschiedlich denken und fühlen können; diese beiden Perspektiven werden allerdings noch häufig durcheinandergebracht)

Stufe 1; 4-9 Jahre: sozial-informationelle Perspektivübernahme (die Erkenntnis, dass sich durch unterschiedliche Informationen unterschiedliche Betrachtungsweisen ergeben)

Stufe 2; 7-12 Jahre: selbstreflektierende Perspektivübernahme (die Erkenntnis, dass der andere auch denken kann, was man selbst denkt)

Stufe 3; 10-15 Jahre: Perspektivübernahme Dritter (die Fähigkeit, eine eigene soziale Situation aus der Außenperspektive eines imaginären Dritten zu betrachten)

Stufe 4; 14-xx Jahre: sozial orientierte Perspektivübernahme (außenstehende Perspektivübernahme kann durch soziale Wertesysteme beeinflusst werden) (Selman & Byrne, 1974, zit. n. Berk, 2011, S.454)

4.3.1 Entwicklung der Emotionsregulation

Um die Entwicklung der Emotionsregulation nachzuzeichnen ist es wichtig, das Konstrukt selbst zunächst greifbar zu machen. Man könnte davon ausgehen, dass die Generierung von Emotion und die Emotionsregulation zwei unterschiedliche Prozesse sind: Erst tritt die Emotion auf und dann der Prozess, der die Regulation imitiert. Das Problem dieses Zwei-Faktoren-Ansatzes ist jedoch, dass Emotionen nur selten bis gar nicht in Reinform und in unreguliertem Zustand auftreten (Campos, Frankel, & Camras, 2004; Kullik & Petermann, 2012). Emotionen leiten Handlungen an und regulieren diese. Jedoch regulieren Handlungen auch ihrerseits Gefühle und verstärken bzw. mindern deren Intensität (Holodynski, Hermann, & Kromm, 2013). In diesem Kontext erscheint es als notwendig, beide Konstrukte gemeinsam zu betrachten. Emotionen und Emotionsregulation sind gleichzeitig ablaufende Prozesse, die sich gegenseitig fördern. Emotionen beziehen sich auf Prozesse, welche die persönliche Bedeutsamkeit eines Ereignisses registrieren. Emotionsregulation bezieht sich auf die Modifikation dieser Prozesse des Systems, das die Emotionen generiert oder sie im Verhalten manifestiert (Campos, Frankel, & Camras, 2004; Kullik & Petermann, 2012). Emotionsregulation kann in diesem Verständnis auch bereits als Mechanismus verstanden werden, der Emotionen reguliert, bevor sie im Detail ausgebildet werden. Unter Einbezug dieser Erkenntnisse definieren Kullik und Petermann Emotionsregulation wie folgt:

> „Bei der Emotionsregulation werden spezifische Strategien eingesetzt, um positive oder negative Emotionen und daraus resultierende Verhaltensweisen, soziale Kontakte oder physiologische Zustände zu regulieren. Eine solche Regulation kann external oder internal, willentlich oder automatisch stattfinden. Die Regulation erfolgt in Form von Initiierung, Beibehaltung, Hemmung oder Modulation einer Emotion und ihrer Begleiterscheinungen und kann auf jeden emotionalen Zustand bezogen stattfinden. Sie ist auf ein Ziel ausgerichtet und bezieht sich auf die Form, Intensität, den Ausdruck oder die Dauer eines emotionalen Zustandes“ (Kullik & Petermann, 2012, S. 25).

In dieser Definition werden mehrere Formen der Handlungsregulation integriert. Abzugrenzen ist die Emotionsregulation jedoch erst einmal von der ***emotionalen Regulation von Handlungen***, d.h. nicht seine Emotionen zu regulieren, um zielführend handlungsfähig zu bleiben/werden, sondern mit Hilfe von Gefühlen eine emotionsspezifische Handlungsbereitschaft zu erzeugen (Holodynski, Hermann, & Kromm, 2013). Strategiebereiche, die darauf abzielen, entsprechend der genannten Definition, die aus Emotionen resultierende Verhaltensweisen, soziale Kontakte oder physiologische Zustände zu regulieren, sind:

1. ***reflexive Emotionsregulationsstrategien***, die mit Hilfe willentlich eingesetzter exekutiver Funktionen umgesetzt werden,
2. ***volitionale Regulationen von Handlungen***, die Ziele antizipieren und die dafür benötigten Handlungen planen und
3. ***habituelle Regulationen von Handlungen***, welche durch erlernte Handlungs-Ziel-Verknüpfungen, die als Schemata zur Verfügung stehen, eine automatisierte Regulation ermöglichen (ebd., S. 198f).

Vergegenwärtigt man sich bei diesen Regulationsbereichen die „Informationsverarbeitung“, wie in Kapitel 4.1.2 beschrieben, ergibt sich für die Entwicklung von Regulationsstrategien ein wechselseitiger Zusammenhang: Ein differenziertes Repertoire an Routinen bzw. Schemata der habituellen Regulationen macht die ersten beiden Bereiche überflüssig, da die abgespeicherten Schemata in der konkreten Situation unmittelbar zur Verfügung stehen und eine zielhinderliche emotionale Priorität erst gar nicht aufkommt (ebd.). Reflexive und volitionale Regulationen haben große Gemeinsamkeiten (Gross & Thompson, 2007). Beide setzen ein kognitives „Modellieren“ eines Problems im Arbeitsgedächtnis voraus, im Sinne der Antizipation von Zielen und Handlungsoptionen und unter Berücksichtigung der emotionalen Reaktionen. Hierbei

kann jedoch im Rahmen der volitionalen Regulation so vorrausschauend geplant werden, dass es erst gar nicht zu einer zielhinderlichen emotionalen Reaktion kommt (Holodynski, Hermann, & Kromm, 2013).

Entsprechend dieser Überlegungen lässt sich formulieren, dass ein häufiger Umgang mit reflexiven Regulationen die Entwicklung von volitionale Regulationen anstößt und der Einsatz reflexiver und volitionaler Regulationen die Ausbildung habitueller Regulationen im Sinne der Bildung sozialer Schemata (Aronson, Wilson, & Akert, 2004), ermöglicht.

Den „Auftakt“ der Entwicklung von Emotionsregulation bildet in diesem Kontext die reflexive Regulation. Anlässe, in denen Kinder reflexive Emotionsregulation einsetzen können/müssen, sind:

1. der Aufschub der Motivbefriedigung,
2. die Anpassung des Emotionsausdrucks an kulturelle Darbietungsformen und
3. etwaige Motivkonflikte (Holodynski, Hermann, & Kromm, 2013).

Voraussetzungen für die willentliche Anstrengung, in diesen Situationen einer emotionalen Handlungsbereitschaft entgegenzuwirken um ein übergeordnetes Ziel zu erreichen, sind:

- ein Repertoire an Regulationsstrategien wie z.B. Ablenkung, Umdeutung, Änderung der situativen Bedingungen usw.;
- die Fähigkeit zur Sprache als Mittel der psychologischen Distanzierung; hierin eingeschlossen das gesamte Spektrum des Emotionswissen (Anlässe, Ausdrucks- und Erlebensmuster, Konsequenzen von Emotionen und deren Regulation, sich selbst repräsentieren können);
- die Fähigkeit mental auf Zeitreise zu gehen, sich zukünftige motivbefriedigende Situationen willentlich vorzustellen und
- die Fähigkeit exekutive Funktionen auf die eigenen Emotionen anwenden zu können, d.h. einen Handlungsimpuls willentlich zu hemmen um eine subdominante, aber zielführende Handlung auszuführen (ebd., S. 199f).

Diese vier erforderlichen Fähigkeiten entwickeln sich in ihren Grundzügen bereits in der frühen Kindheit zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr und werden in der weiteren Entwicklung immer weiter ausgeprägt (ebd.). Der Entwicklungsverlauf verläuft hierbei auf zwei Achsen: Auf der einen Achse vollzieht sich eine Entwicklung von einer interpersonalen Regulation, d.h. mit Hilfe der Bezugsperson, hin zu einer intrapersonale Regulation, die das Kind eigenständig umsetzen kann. Auf der zweiten

Achse bilden sich zuerst physische Strategien aus, wie z.B. das Entfernen eines emotionsauslösenden Reizes durch die Bezugsperson , zu denen dann immer mehr mentale Strategien, wie z.B. in einer emotional belastenden Interaktion an etwas Schönes zu denken hinzukommen (zum Einfluss der Bezugsperson und zur Ausbildung der intrapersonellen Emotionsregulation in Wechselwirkung mit dem Emotionswissen siehe Abbildung 17).

Ein Überblick über mögliche Strategien der reflexiven Emotionsregulation findet sich nachfolgend in Tabelle 11:

Tabelle 11: Strategien der reflexiven Emotionsregulation und deren Initiator (Holodynski & Friedlmeier, 2006, S. 136)

Art der Strategie	Initiator der Emotionsregulation		
	Bezugsperson (BP) initiiert interpersonale Regulation für das Kind	Kind initiiert interpersonale Regulation durch Bezugsperson (BP)	Kind initiiert intrapersonale Regulation
1. Verhaltensstrategien (physisch)			
Beruhigung	Wiegen, Streicheln, Körperkontakt durch die BP	Kind sucht Nähe der BP, um sich beruhigen zu lassen	Kind beruhigt sich selbst durch Handlungen wie Saugen, Streicheln, sich Einkuscheln
Lenkung der Aufmerksamkeit	Aufmerksamkeit auf anderes Objekt lenken	Kind fordert BP zu einem Spiel auf	Blickabwendung von der Erregungsquelle, Kind wendet sich anderen Objekten zu, geht spielen
Flucht, Rückzug	BP nimmt Kind aus der Situation	Kind appelliert an BP, es aus der Situation zu nehmen	Kind flieht aus der Situation, auch sozialer Rückzug
2. Symbolische Strategien (mental)			
Beruhigung, Trost	Verbaler Trost und Beruhigung	Verbale Aufforderung an BP zu trösten	Kind beruhigt sich durch (positive) Selbstinstruktion

Art der Strategie	Initiator der Emotionsregulation		
	Bezugsperson (BP) initiiert interpersonale Regulation für das Kind	Kind initiiert interpersonale Regulation durch Bezugsperson (BP)	Kind initiiert intrapersonale Regulation
Lenkung der Aufmerksamkeit	Über ein anderes Thema sprechen	Kind wechselt das Thema, stellt Fragen zu einem anderem Thema	Kind lenkt sich gedanklich ab, z.B. denkt an etwas Schönes
Umdeuten (z.B. Bagatellisieren, Abwärtsvergleich, Schuldabwehr, Leugnung)	Umdeuten der Emotionsepisoden, eine plausible Erklärung geben	Kind stellt BP Fragen zur Emotionsepisode, sucht nach Erklärungen, initiiert Rollenspiel	Eigene Umdeutung der Emotionsepisode in Rollenspielen und Gedanken
Zeitliche Hierarchisieren von Motiven	Eltern vertrösten Befriedigung der kindlichen Motive auf einen späteren Zeitpunkt	Kind appelliert an BP, Befriedigung seiner Motive zu versprechen	Kind stellt sich Befriedigung des Motivs zu einem späteren Zeitpunkt vor
3. Antezendente Strategien			
Aufsuchen	Positive Emotionsepisoden herstellen	Kind fordert BP auf, positive Episoden herzustellen	Kind sucht positive Emotionsepisoden auf
Vermeiden	BP bewahrt das Kind vor potenziell negativen Emotionsepisoden	Kind fragt BP bezüglich negativer Valenz von Situationen	Kind meidet negative Emotionsepisoden
Diskurs über Regulation von Emotionen	BP spricht mit Kind über Emotionen und deren Regulation	Kind fragt BP über Emotionen und ihre Regulation	Gedankliche Auseinandersetzung über potentielle Emotionsepisoden

Die ***Lenkung der Aufmerksamkeit*** ist die erste Strategie, die Kinder in eigener Initiative einsetzen können. Kinder zwischen ein bis drei Jahren können zwar selbst die

Emotionsregulation durch Ablenkungsstrategien umsetzen, benötigen hierfür allerdings noch die Anwesenheit einer Bezugsperson (Holodynski, Hermann, & Kromm, 2013).

Die ***Umdeutung einer Situation*** durch die Fähigkeit der psychologischen Distanzierung entwickelt sich zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr. Eine Voraussetzung hierfür sind die sprachliche Repräsentation von Emotionswissen (siehe oben) sowie sprachliche Fertigkeiten im Allgemeinen. Empirische Studien zeigen eine positive Korrelation zwischen Regulations- und Sprachfähigkeiten. Die Steuerungsfunktion der Sprache für Handlungen (Selbstinstruktion) entwickelt sich ebenfalls zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr. Sprache zur Umdeutung von Situationen zu nutzen lernen Kinder bereits zwischen dem zweiten und sechsten Lebensjahr (ebd.).

Mental auf Zeitreise gehen. Diese Fähigkeit entwickelt sich ebenfalls zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr und ist die notwendige Voraussetzung, sich zeitlich widersprechende Motive in ein geordnetes Nacheinander zu hierarchisieren (ebd.).

Die Fähigkeit zur ***Kontrolle des Emotionsausdrucks*** entwickelt sich ab dem vierten bis zum achten Lebensjahr.

Der Überblick der unterschiedlichen Strategiebereichen macht deutlich, dass bestimmte Strategien für gewisse Situationen und Emotionen nützlich und anwendbar sind, für andere hingegen nicht (vgl. Grob & Smolenski, 2009). Ziel einer für das Kind förderlichen Entwicklung ist daher die Ausbildung eines breiten Spektrums an reflexiven und volitionalen Regulationstrategien. In der Psychologie spricht man hierbei von ***adaptiven Strategien***, d.h. Strategien, die das eigene Verhalten für das Erreichen von Zielen anpassen. Testverfahren, die entsprechende Kompetenzen erheben, gruppieren diese Strategien in die Bereiche:

- Problemorientiertes Verhalten
- Zerstreuung
- Stimmung anheben
- Akzeptieren
- Vergessen
- Kognitives Problemlösen
- Umbewertung (ebd.)

Auf der erwünschten Entwicklungsseite kommen zudem weitere Strategien wie soziale Unterstützung, Emotionsausdruck und -kontrolle hinzu. Darüber hinaus bewirkt eine positive Entwicklung einen Abbau an ***maladaptiven Strategien***, d.h. Strategien, die keine Veränderung des Verhaltens nach sich ziehen. Hierzu zählen:

- Aufgeben
- Aggressives Verhalten

- Rückzug
- Selbstabwertung
- Perseveration (ebd.)

Für die Entwicklung einer effektiven Emotionsregulation ist das Zusammenspiel verschiedener emotionaler Kompetenzen vonnöten (Berking & Znoj, 2008), wie Abbildung 16 und Abbildung 17 verdeutlichen:

Abbildung 16: Effektive Emotionsregulation als Zusammenspiel verschiedener emotionaler Kompetenzen (Berking & Znoj, 2008, S. 142)

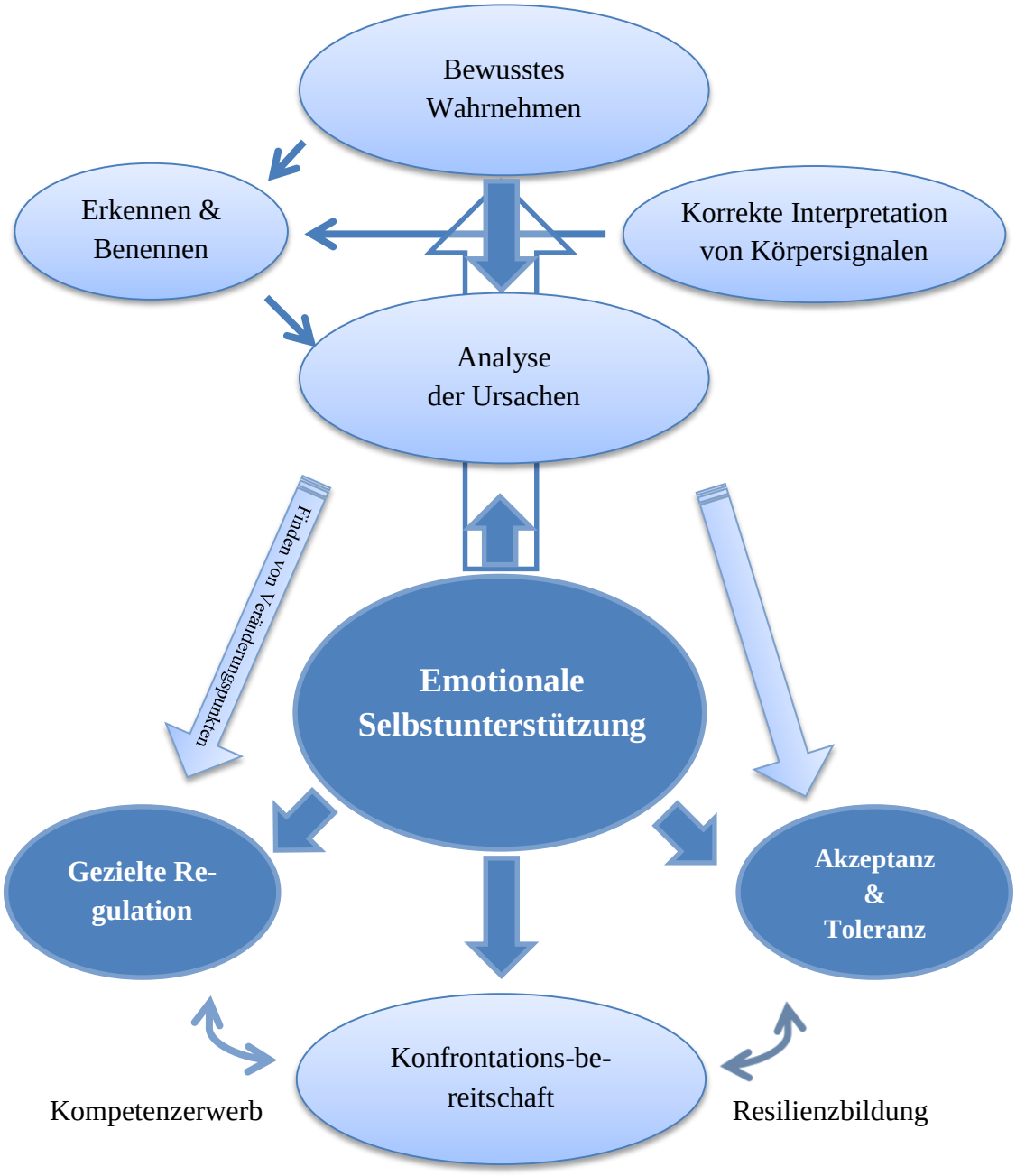
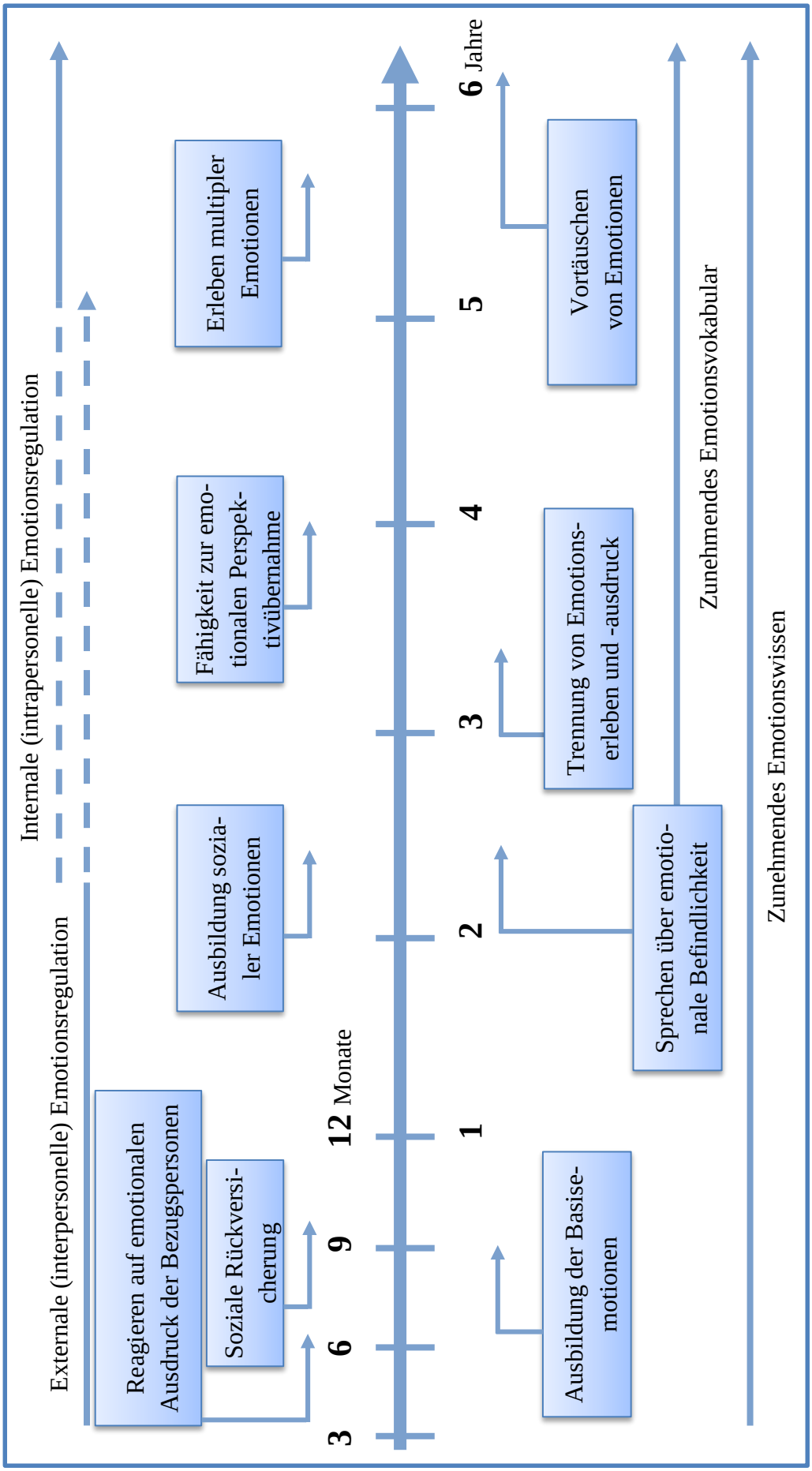


Abbildung 17: Emotionale Entwicklung und die Entwicklung der Emotionsregulation im Kindesalter (Kullik & Petermann, 2012, S. 19; Petermann & Wiedebusch, 2008)



4.4 Emotionale und soziale Kompetenz und Entwicklungsrisiken

Mangelnde emotionale und soziale Fertigkeiten sind ein schwerwiegender Risikofaktor für die Ausprägung und Aufrechterhaltung von Gefühls- und Verhaltensstörungen. Mannigfache Studien belegen den Zusammenhang zwischen übergeordneten Kompetenzen und unterschiedlichen Störungsbildern:

- Eine verzerrte sozial-kognitive Informationsverarbeitung ist in diversen Studien als wesentlicher Prädiktor von internalisierenden und externalisierenden Verhaltensstörungen nachgewiesen (Dodge, 2011; Fontaine, 2010; Beelmann & Raabe, 2007; Hillenbrand & Hennemann, 2006). Insbesondere ein enger Zusammenhang von wenig bzw. schlechten Kompetenzen im Rahmen der SKI und aggressivem, gewalttätigem und kriminellem Verhalten konnte nachgewiesen werden (Fontaine, 2010).
- Ebenso ist ein fehlendes bzw. gering ausgeprägtes Emotionswissen ein großes Risiko für das Gelingen von sozialer Interaktion (Janke, 2008).
- Die Wechselwirkung einer geringen Fähigkeit zur Emotionsregulation einerseits und psychischer Störungen des Kindes- und Jugendalters andererseits wurde in einer Vielzahl an Studien bestätigt (Petermann & Barnow, 2013). Schipper et al. zeigen in einer Überblicksarbeit den Zusammenhang zwischen einer Emotionsdysregulation und den Störungsbildern aggressiv/dissozialem Verhaltens, Angststörungen und Autismus-Spektrums-Störungen im Kindesalter (Schipper, Kullik, Samson, Koglin, & Petermann, 2013). In einem systematischen Review von Meta-Analysen zum Störungsbild Depression zeigt sich, dass Betroffene signifikant häufiger maladaptive Emotionsregulationsstrategien einsetzen und über weniger adaptive Strategien verfügen als nicht Betroffene (Barnow, Aldinger, Ulrich, & Stopsack, 2013). Auch eine ADHS-Problematik wird mit einer Emotionsdysregulation in Verbindung gebracht (Gawrilow, Schmitt, & Rauch, 2011). Hierzu ist jedoch zu bedenken, dass, wie im Vorfeld aufgezeigt, für eine funktionierende Emotionsregulation die Ausbildung zentral exekutiver Funktionen Voraussetzung ist. Insbesondere beim Einsatz exekutiver Funktionen scheinen Kinder mit einer ADHS-Störung allerdings Probleme zu haben (Gawrilow, Oberbremer, & Hasselhorn, 2012). Für die Ausbildung einer funktionalen Emotionsregulation benötigen Kinder mit

ADHS in diesem Kontext das „Training“ der zentralen Exekutive.

Neben den übergeordneten Kompetenzen wie gelingender SKI, Emotionswissen und Emotionsregulation besteht zudem ein bedeutender Zusammenhang von Gefühls- und Verhaltensstörungen mit mangelnden einzelnen Fertigkeiten in diesen Bereichen. Eine mangelnde Emotionswahrnehmung und insbesondere die Fehldeutung emotionaler Körperempfindungen stehen in engen Zusammenhang mit psychischen oder psychosomatischen Symptomen (Berking & Znoj, 2008). Mangelnde Fertigkeiten zur Interpretation sozialer Hinweisreize und zur Bewertung von Lösungsmöglichkeiten spielen im Rahmen aggressiv/dissozialen Verhaltens eine entscheidende Rolle (Fontaine & Dodge, 2006; Orobio de Castro, Veerman, Koops, Bosch, & Monshouwer, 2002). Gerade im Zuge der stetig steigenden sozialen Komplexität während der Schulzeit ist es für eine gute Entwicklung nötig, dass Kinder im Kindergarten bzw. in der Grundschule Fähigkeiten zur korrekten Interpretation der Intentionen anderer entwickeln (vgl. Pettit & Mize, 2007), damit sie die Entwicklungsaufgaben im Jugendalter bewältigen können.

Betrachtet man die Entwicklungsphase, die für Kinder mit den Eintritt in die Schule anbricht, so stellt diese Transition vom Kindergarten in die Grundschule eine sehr sensible Zeit dar. Hier werden komplexe emotionale und soziale Kompetenzen sowie kognitive und sprachliche Fähigkeiten vorausgesetzt. Nach Scheithauer et al. (2003) sind in dieser Phase eine angemessene Emotionsregulation, eine sozial-kognitive Informationsverarbeitung, Konzentration und Aufmerksamkeit sowie der adaptive Einsatz von sozialen Fertigkeiten (social skills) zentrale Entwicklungsschritte. Diese Aufgaben stellen jedoch für einige Kinder aufgrund von organischen, psychischen oder sozialen Beeinträchtigungen oder deren Kumulation beträchtliche Entwicklungsrisiken dar (Laucht, Esser, & Schmidt, 2000). Mögliche erste psychische Störungsformen belasten zusätzlich die kindliche Interaktion in den größer gewordenen sozialen Kontexten.
Diese Kinder, mit besonderen Entwicklungsbedarfen in den genannten Bereichen, sind Zielgruppe selektiver oder indizierter Präventionsmaßnahmen und profitieren stark von deren Durchführung, was von verschiedenen Metanalysen (vgl. z.B. Beelmann, 2006) bestätigt wurde.

5. Aufbau der Maßnahme

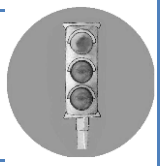
5.1 Trainingskonzeption „Lubo Schule“

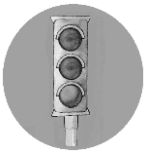
Die theoretische Grundlage des Trainings bietet das Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (SKI) (Crick & Dodge, 1994; Hillenbrand & Hennemann, 2005; 2006; Lemerise & Arsenio, 2000). Der Zusammenhang zwischen Problemen in der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung und externalisierenden Verhaltensstörungen ist empirisch abgesichert, sodass Lösel und Beelmann (2005) in diesem Kontext das explizite Training der Teilkompetenzen dieses Informationsprozesses als Gegenstand von Präventionsprogrammen vorschlagen.

Leitend für die Konzeption des Trainings sind die Fragen, wie sich das Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung für ein praktikables und wirksames Training operationalisieren lassen und welche emotionalen und sozialen Kompetenzen Kinder benötigen, um den Prozess der SKI sozial angemessen zu bewältigen (Hillenbrand, Hennemann, Hens, & Hövel, 2013). Hierzu „übersetzt“ das Programm in einem ersten Schritt die Phasen der SKI in kindgerechte Fragestellungen, so wie in Spalte 1 von Tabelle 12 zu sehen. In einem zweiten Schritt wurden dann den einzelnen Phasen notwendige emotionale und soziale Kompetenzen zugeordnet (ebd.). Die Inhalte und Förderziele der Trainingsstunden sind curricular aufeinander aufbauend angelegt. Mit der beschriebenen konsequenten Theorieleitung, der direkten Förderung der Kinder über einen längeren Zeitraum und der kindgerechten Methoden und Sprache, die in den Schulalltag eingebettet sind, versucht das Präventionsprogramm „Lubo“, die zentralen Kriterien effektiver Prävention (Beelmann, 2008; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Reicher & Jauk, 2012) umzusetzen.

Tabelle 12: Entwicklungsanliegen des Lubo-Programms (vgl. Janke 2007, 2008; Saarni 2002)

Baustein 1: Grundlagen		
Phase 1: *„Was passiert gerade?“* (Wahrnehmung)	**Selbstwahrnehmung** - Wahrnehmen und Deuten eigener Gefühle - Wahrnehmen und Deuten eigener mentaler Zustände (Gedanken/Wünsche/Bedürfnisse) **Fremdwahrnehmung** - Wahrnehmen und Deuten der Emotionen anderer - Wahrnehmen und Deuten mentaler Zustände (Gedanken/Wünsche/Bedürfnisse) anderer - Reduzierung der Feindlichkeitswahrnehmung	

	Wahrnehmung und Interpretation somatischer Marker - emotionsbedingte körperliche Reaktionen wahrnehmen und angemessen interpretieren (z. B. Tränen für Trauer, kalte, feuchte Hände für Angst, hohe Körperspannung für Wut usw.) - Gespür für die Intensität der Emotion und möglichen Kontrollverlust entwickeln	
Phase 2: *„Wie fühle ich mich? Und du?“* (Interpretation)	**Entschlüsselung und Interpretation sozialer Hinweisreize** - soziale Hinweisreize (z. B.: Lächeln, Körperhaltung usw.) in sozialen Situationen wahrnehmen und angemessen deuten	
	Emotionsausdruck/Emotionssprache - angemessenes nonverbales Kommunizieren der eigenen Gefühle - angemessenes verbales Kommunizieren der eigenen Gefühle - umfangreiches, differenziertes Emotionsvokabular	
	kognitive Perspektivübernahme/Empathie - kognitive Perspektivübernahme: Verstehen/kognitives Nachvollziehen des Emotionszustandes des Gegenübers - Empathie: Einfühlen in den emotionalen Zustand eines anderen und Mitempfinden mit einem Gegenüber, ggf. mit körperlichen Reaktionen	
	Aufmerksamkeitsfähigkeit - Fähigkeit, die Aufmerksamkeit zu fokussieren, willentlich zu lenken, relevante Informationen und Hinweisreize zu identifizieren und wahrzunehmen	
Baustein 2: Emotionsregulation		
Zentral - Phase 1–6: *„Wie bleibe ich ruhig?“* (emotionale Prozesse)	**Emotionswissen** - Wissen/„Informationsstand“ über soziale und emotionale Inhalte, innerhalb des SKI-Modells vergleichbar mit der Database	
	Emotionsregulation - willentliches Steuern und Regulieren der eigenen Emotionen (siehe ausführliche Erläuterung unter Kap. 4.3.1)	
	Emotionsregulationsstrategien - Handlungen zur Emotionsregulation: z. B. Aufmerksamkeitslenkung, Selbstgespräch, Selbstberuhigung, zeitliches Verschieben, Aufsuchen bzw. Vermeiden von Situationen	
Baustein3: Transfer- und Problemlösekompetenzen		
Phase 3:	**mentale Zielklärungsfähigkeit**	

„Was möchte ich?“ (Zielklärung)	- gedankliche Repräsentanten eigener oder fremder (zukünftiger) Ziele erzeugen (siehe ausführliche Erläuterung unter 4.3.1) **soziale Problemlösungsstrategien** - Situationsübergreifende Strategien des sozialen Problemlösens	
Phase 4: *„Was kann ich tun?“* (Handlungs-alternativen)	**angemessene Selbstwirksamkeitserwartung** - positive Erwartung eines Kindes, in der Lage zu sein, seine Probleme lösen und Ziele eigenständig verwirklichen zu können **angemessenes Handlungsrepertoire/soziale Skills** - Vorhandensein eines angemessenen Repertoires sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten für verschiedene Situationen - Repertoire sozial angemessener Kommunikationskonventionen und sozialer Reparaturmechanismen	
Phase 5: *„Ob das wohl gut ist?“* (Lösungsbewertung)	**angemessene Lösungsbewertung** - Fähigkeit eines Kindes, einzuschätzen, ob eine Problemlösung bzw. Handlung hilft, eigene und fremde Ziele zu erreichen **Einschätzung der Handlungskonsequenzen** - Fähigkeit, die Folgen und Konsequenzen des eigenen Handelns zu berücksichtigen und realistisch einzuschätzen	
Phase 6: *„Jetzt geht’s los!“* (Umsetzung)	**positives Selbstkonzept** - positives physisches, handlungsbasiertes, soziales, emotionales psychologisches Wissen über die eigene Person **angemessene sozial-kognitive Informationsverarbeitung** - Fähigkeit, die einzelnen Schritte und den Gesamtprozess der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung angemessen umzusetzen	

5.2 Prinzipien effektiver Klassenführung

Eine sichere Lernumgebung hat nach Durlak et al. (2011) und Petermann (2010) einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung prosozialen Verhaltens. Entsprechend der von Evertson & Emmer (2009) sowie Helmke (2009) formulierten elf Prinzipien:

(Proaktive Kriterien) Klassenraum vorbereiten, Regeln und Verfahrensweisen planen und unterrichten, Konsequenzen festlegen, Schaffen eines positiven (Lern-)Klimas im Klassenraum, Beaufsichtigen & Überwachen, Vorbereiten

des Unterrichts, Verantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler, Unterrichtliche Klarheit, Kooperative Lernformen, *(Reaktive Kriterien)* Unterbindung von unangemessenem Verhalten der Lernenden und Strategien für potenzielle Probleme,

versucht das Lubo-Training hier konkrete Aspekte zu berücksichtigen und aktiv in das Trainingsgeschehen zu integrieren. Besondere Berücksichtigung hierbei finden im Lubo-Training die vier Bereiche des Verhaltens von Lehrerinnen und Lehrern, die nachweislich mit einem störungsarmen Unterricht in Verbindung stehen (Nolting, 2002):

- Prävention durch Unterrichtsfluss,
- Prävention durch klare Regeln,
- Prävention durch Präsenz und Stopp-Signale,
- Prävention durch breite Aktivierung.

Prävention durch Unterrichtsfluss

Für einen zügigen Einsatz der Arbeitsmaterialien im Training sind diese vollständig ausgearbeitet und strukturiert. Zudem zeigen sie den Kindern nach gleichbleibendem Muster an, welche Arbeitsmittel benötigt werden.

Die wiederkehrende Rhythmisierung des Stundenablaufs mit Begrüßungslied, Stimmungscheck, Problemstellung und -bearbeitung sowie der Verstärkervergabe (Feedback) und Zusammenfassung im Abschluss erleichtert den Schülerinnen und Schülern einen eindeutigen Wechsel von einer Aktivität zu einer nächsten im korrekten Unterrichtsgeschehen.

Durch klare Absprachen und didaktische Reserven erhalten die Kinder Sicherheit, wie sie sich verhalten sollen, und Leerlauf wird vermieden. (z. B.: Schülerinnen und Schüler sitzen gelangweilt herum),

Prävention durch klare Regeln sowie Präsenz und Stoppsignale

Direkt zu Beginn des Trainings werden die drei positiv formulierten Trainingsregeln

- ✓ ich bin freundlich und fair,
- ✓ ich bin leise und höre gut zu und
- ✓ ich arbeite aufmerksam und sorgfältig mit

eingeführt. Sie sind von Umfang her knapp gewählt und antizipieren erwünschtes Verhalten, anstatt unerwünschtes Verhalten in langen Listen auszuführen. Auf Regelverstöße wird im Training unmittelbar und nonverbal durch „Erinnerungskarten“ reagiert, um so einerseits nicht ein zeitlich versetztes und möglicherweise von dem Verstoß entkoppeltes Reglementierungsgespräch zu initialisieren, und andererseits, um den Gruppenfokus nicht auf die Störung zu lenken, sondern beim eigentlichem Unterrichtsgeschehen zu belassen.

Die Einhaltung der Trainingsregeln ist zudem an ein Verstärkersystem angebunden, welches regelmäßig und konsequent jede Stunde durchgeführt wird. Die Erinnerungskärtchen fungieren in diesem System als nachvollziehbarer und fairer Bewertungsmaßstab für die Verstärkervergabe. Durch das kontinuierliche Feedback (Hattie, Beywl, & Zierer, 2013) zum Regelverhalten der Schülerinnen und Schüler soll mit zunehmender Trainingsdauer die Selbsteinschätzungskompetenz der Kinder gefördert werden. Um den Rückmeldungszeitraum für die Schülerinnen und Schüler überschaubar zu gestalten, wird klargestellt, dass sich die Vergabe der Verstärker des Lubo-Programms ausschließlich auf die Einhaltung der Trainingsregeln während der Lubo-Stunden bezieht und das Verhalten außerhalb des Trainings keinen Einfluss auf die Verstärkervergabe hat.

Prävention durch breite Aktivierung

Der Einsatz der Handpuppe, mit der die Kinder in Interaktion treten können, hält, eingebettet in eine Rahmenhandlung, ein breites Angebot der Aktivierung bereit. Die einzelnen Trainingssitzungen sind jeweils in verschiedene Phasen eingeteilt, die unterschiedliche Lernkanäle adressieren. Gemeinsame Rituale, kurze Geschichten in Bild und Ton, Bewegungsspiele und Übungen und Arbeitsphasen in Einzel- und Gruppenarbeit, die in allen Stunden fließend ineinander übergehen, sorgen für ein abwechslungsreiches Spektrum an Aktivierungsmöglichkeiten für unterschiedliche Lerntypen.

5.3 Methodisch-didaktische Umsetzung

In insgesamt 30 „Basisstunden“ zu 60 Minuten werden die aus der SKI sich ableitenden und für eine gelingende soziale Interaktion benötigten Kompetenzen thematisiert und trainiert. Das gesamte Training ist eingebettet in eine Rahmenhandlung: Die Handpuppe Lubo, ein kleiner Außerirdischer, kommt mit seinem Anliegen, dass die

Kinder ihm helfen sollen, auf der Erde Freunde zu finden, zwei bis drei Mal pro Woche über einen Zeitraum von fünf bis sechs Monaten in die Klasse. Integriert in diese motivierende Rahmenhandlung bietet das Lubo-Training den Schülerinnen und Schülern durch wiederkehrende Rituale eine klare Struktur, an der sie sich gut orientieren können (Hövel & Hennemann, 2012). Alle Trainingsstunden sind nach folgendem Ablauf aufgebaut:

1. *Einstieg (ca. zehn Minuten):* „Jede Stunde beginnt mit einem Mitmach-Lied, einer freundlichen gegenseitigen Begrüßung und einem kurzen Stimmungs-Check mit dem Stimmungsherz“ (Hillenbrand et al., 2013, S.34).
2. *Arbeiten an den Förderzielen (ca. 30 Minuten):* In Bildergeschichten, Spielen und Übungen wird aufbauend auf den Entwicklungsanliegen entsprechend Tabelle 12 gearbeitet.

2.a *Das Arbeitsheft (ca. zehn Minuten):* „Diese zweite Phase endet jeweils mit einer Arbeitsphase mit dem trainingsbegleitenden Arbeitsheft. In diesem Arbeitsheft werden die in der Stunde erarbeiteten Inhalte noch einmal aufgegriffen und können von den Schülern weitgehend selbstständig bearbeitet werden. Die Aufgaben liegen in einer schriftfreien und einer Schriftversion vor Während der Arbeitsphase im Arbeitsheft führt die Lehrerin oder der Lehrer die Verstärkervergabe durch“ (ebd.).

3. *Abschluss (ca. fünf bis zehn Minuten):* „Der Abschluss wird durch ein akustisches Signal eingeleitet. Jede Stunde endet mit einer kurzen Stundenzusammenfassung und einer gemeinsamen Verabschiedung“ (ebd.).

Ein zusammenfassender Überblick über die Themen und Entwicklungsanliegen des vollständigen Programms findet sich in Tabelle 13. Mit den Ziffern 1-30 gekennzeichnete Stunden sind die Basisstunden, die bereits seit der ersten Auflage (Hillenbrand, Hennemann, & Hens, 2010) zur Verfügung stehen. Alle Stunden, die mit einem „Punkt 1“ oder „Punkt 2“ (z.B. 13.2) gekennzeichnet sind, sind die in der zweiten Auflage (Hillenbrand, Hennemann, Hens, & Hövel, 2013) ergänzten Stunden, welche in Kapitel 5.4 detailliert dargestellt werden.

Tabelle 13: Überblick der einzelnen Trainingsstunden des Lubo-Programms (Hillenbrand et al., 2013, S.27ff)

Schwerpunkte		Handlungsebene und Inhalte	Förderziele
Baustein 1: Grundlagentraining			
Trainingseinführung: „Wir lernen uns kennen." Rahmenhandlung Trainingsregeln Verstärkersystem	1	Die Kinder lernen Lubo kennen. Trainingsregeln, Rahmenhandlung und Verstärkersystem werden eingeführt.	Fremdwahrnehmung, Aufmerksamkeit, angemessene Kontaktaufnahme
	2	Die Kinder der Klasse lernen sich untereinander besser kennen.	Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbstbewusstsein, Aufmerksamkeit
	3	Lubo erforscht die Erde. Die Kinder helfen ihm dabei.	Selbstwahrnehmung, Fremdwahrnehmung, Aufmerksamkeit
„Wie geht es mir?" „Wie geht es dir?" Die Kinder lernen die Basisemotionen kennen, differenzieren und kommunizieren.	4	Die Klasse entdeckt angenehme und unangenehme Gefühle.	Selbstwahrnehmung, Emotionsausdruck, Interpretation sozialer Hinweisreize
Trauer	5	Was ist mit Lubo los? Lubo ist traurig. „Wie sieht Trauer aus?" „Wie fühlt sich Trauer an?"	Fremdwahrnehmung, Emotionsausdruck, Selbstwahrnehmung, Interpretation somatischer Marker, Empathie
	5.1	Lubo hat ein Mädchen beobachtet, dessen Haustier stirbt. „Wie sieht Trauer aus?" „Wie fühlt sich Trauer an?"	
Freude	6	Lubo ist wieder froh und macht Komplimente. „Wie sieht Freude aus?" „Wie fühlt sich Freude an?"	Selbstwahrnehmung, Fremdwahrnehmung, Emotionsausdruck, somatische Marker,

Schwerpunkte		Handlungsebene und Inhalte	Förderziele
	6.1	Freudecollage: Lubo möchte wissen, was den Kindern Freude macht. „Wie sieht Freude aus?“ „Wie fühlt sich Freude an?“ „Was macht uns Freude“	Empathie
Wut	7	Die Begegnung mit dem tobendem Tobi: „Wie sieht Wut aus?“ „Wie fühlt sich Wut an?“	Selbstwahrnehmung, Fremdwahrnehmung, Emotionsausdruck, somatische Marker, Empathie
	7.1	Die Zauberschachtel „Wie sieht Wut aus?“ „Wie fühlt sich Wut an?“	
Angst	8	Lubo hat Angst. „Wie sieht Angst aus?“ „Wie fühlt sich Angst an?“	Selbstwahrnehmung, Fremdwahrnehmung, Emotionsausdruck, somatische Marker, Empathie
	8.1	Lubo trifft den ängstlichen Willi „Wie sieht Angst aus?“ „Wie fühlt sich Angst an?“ „Was macht Angst“	
Das Stimmungsherz	9	„Wie geht es Dir?“ „Wie fühlst Du Dich?“ Die Kinder gestalten ihr „Stimmungsherz“ Wiederholungsstunde!	Emotionsausdruck, Emotionssprache, Selbstwahrnehmung, Fremdwahrnehmung, Empathie
	9.1	Lubos Gefühlsquiz „Was ist damit nur gemeint?“	
Transferstunde	10	Die Kinder nutzen das bisher Gelernte zur eigenen Problembewältigung. (Problembereich: „Streit in der Klasse“)	Handlungsrepertoire, Transfer

Schwerpunkte		Handlungsebene und Inhalte	Förderziele
Die Kinder lernen komplexe Situationen deuten und interpretieren.	11	„Lubo fliegt nicht ins All – Lubo fliegt raus.“	Wahrnehmen und Interpretieren sozialer Schlüsselreize, Aufmerksamkeit
	12	„Sieh genau hin! Hör genau zu!“	Emotionswissen, auditive und visuelle Aufmerksamkeit
Baustein 2: Emotionsregulationstraining			
Funktion von Emotionen als Handlungsauslöser	13	Lubo fragt: „Wozu brauchen wir eigentlich Gefühle?“ Emotionen lösen Handlungen aus.	Emotionswissen, Selbstwahrnehmung, somatische Marker
	13.1	Lubos Gefühlsdomino: „Gefühle lösen Handlungen aus.“	
	13.2	Lubos Gefühlstheater – und Aktion! Auslöser – Gefühl - Handlung	
Differenzieren lernen: Gefühle und Verhalten	14	Die Kinder lernen, Gefühle und Verhalten voneinander zu unterscheiden.	Emotionswissen, Selbstwahrnehmung, somatische Marker
	14.1	Die Kinder helfen Lubo Bilder der Gefühlen und Handlungen zuzuordnen.	
	14.2	Lubos Gefühls-und Handlungspuzzle. Gute und schlechte Handlungen durch Gefühle	
Gefühle und Verhalten steuern	15	Verhalten steuern ist gar nicht so einfach. Lubo malt sich einen Merkzettel und sammelt Strategien.	Emotionswissen, Emotionsregulationsstrategien

Schwerpunkte		Handlungsebene und Inhalte	Förderziele
	15.1	Lubo übt seine beste Strategie beim Fernsehgucken.	
	15.1	Naschen verboten: Kekse backen ohne zu naschen.	
Umgang mit negativen Emotionen	16	Die Kinder führen die Reise zum „Planeten der Ruhe“ durch.	Selbstwahrnehmung, somatische Marker, Emotionsregulationsstrategien
	16.1	Die Kinder lernen die spezielle Strategie der „positiven Selbstinstruktion“	
„Wie geht es mir (wieder) gut?“	17	Sich etwas „Gutes tun“: Lubo und die Kinder erarbeiten Wohlfühlstrategien.	Emotionswissen, Emotionsregulation
	17.1	Lubos Weltraumspiel	
Baustein3: Transfertraining			
Problemlöseformel einführen	18	Lubo geht unter die Forscher: Er entdeckt die Problemlöseformel für schwierige Situationen.	Emotionswissen, Handlungsrepertoire
Problemlöseformel wiederholen	19	„Die Mini-Problemlöseformel für alle!“	Emotionswissen, Handlungsrepertoire
	19.1	PLF im Sport: „Wir erklimmen die Problemlöseformel“	
Transferstunde	20	Die Kinder lernen die Problemlöseformel auf eigene Klassenprobleme anzuwenden und eigene Probleme zu lösen. (Problembereich: Gesprächsregeln)	Emotionswissen, Problemlösungsstrategien, Handlungsrepertoire

Schwerpunkte		Handlungsebene und Inhalte	Förderziele
	20.1	Die Kinder lernen die Problemlöseformel auf weitere eigene Klassenprobleme anzuwenden und eigene Probleme zu lösen. (Problembereich: Friedliches Spielen)	
	20.2	Die Kinder lernen die Problemlöseformel auf weitere eigene Klassenprobleme anzuwenden und eigene Probleme zu lösen. (Problembereich: Konfliktlösung)	
„Wenn … dann …Prinzip“: Verhalten hat soziale Folgen	21	Lubo erforscht das „Wenn … dann …-Prinzip“: Menschen können die Folgen ihres Verhaltens vorhersagen.	Handlungskonsequenzen, Selbstwirksamkeit
	21.1	Das „Wenn…dann…-Theater“	
	21.2	Der „Wenn…dann…-Sack“	
„Was will ich erreichen?“	22	„Was ist mein wichtigstes Ziel heute?“ „Was möchte ich erreichen?“	Mentale Zielklärungsfähigkeit
„Ob das wohl gut ist?“	23	„Für welche Lösung soll ich mich entscheiden?“ Check-Liste für gute Lösungen	Emotionswissen, Lösungsbewertung, Handlungsrepertoire, Zielvorstellungsfähigkeit
„Ob das wohl gut ist?“	24	„Alle müssen mit einer guten Lösung zufrieden sein.“	Lösungsbewertung, mentale Zielklärungsfähigkeit, kognitive Perspektivübernahme/Empathie
	24.1	Lubo übt den Umgang mit der Checkliste für gute Lösungen.	

Schwerpunkte		Handlungsebene und Inhalte	Förderziele
	24.2	Lubos Begegnung mit Rudi Rücksichtslos.	
Transferstunde	25	Die Kinder lernen die Problemlöseformel auf eigene Klassenprobleme anzuwenden und eigene Probleme zu lösen (Problembereich: „Sich-Abwechseln“).	Handlungsrepertoire, Problemlösestrategien, kognitive Perspektivübernahme
Einzel- bzw. Kleingruppenförderung	A	Kinder lernen in einer Einzelmaßnahme die Problemlöseformel auf eine häufige Problemsituation anzuwenden und diese angemessen zu lösen: Umgang mit Beschimpfungen.	Festigung und Transfer
Einzel- bzw. Kleingruppenförderung	B	Kinder lernen in einer Einzelmaßnahme die Problemlöseformel auf eigenes Problem anzuwenden und dieses angemessen zu lösen: eigenes Problem bzw. keine Vorgabe.	Festigung und Transfer
Transferstunde	26	„Wir finden Freunde im Weltall … und auf der Erde!“ Die Kinder hören die Geschichte von „Irgendwie Anders“.	Problemlösungsstrategie, Handlungsrepertoire, kognitive Perspektivübernahme/Empathie
	26.1	Hinführung zum Klassenvertrag – die Unterstützung der Gruppe schätzen lernen.	
Klassenatmosphäre	27	„Gemeinsam statt einsam! Freundlich und fair!“ Die Kinder entwickeln einen Klassenvertrag.	Handlungsrepertoire

Schwerpunkte		Handlungsebene und Inhalte	Förderziele
Transferstunde	28	Die Kinder lernen die Problemlöseformel auf eigene Klassenprobleme anzuwenden und eigene Probleme zu lösen. (Problembereiche: „Umgang mit Beleidigungen und Provokationen“)	Emotionswissen, Handlungsrepertoire, Selbstwirksamkeit
Abschied gestalten	29	Ein Abschiedsgeschenk für Lubo: Komplimente für Lubo! „Was haben wir mit Lubo gelernt?“	Wiederholung, Ergebnissicherung
Abschied	30	Lubo und die Kinder verabschieden sich voneinander.	

Richtlinienbezug

Die dargestellten Inhalte der einzelnen Sitzungen sind eng angelehnt an die Lehrpläne bzw. Richtlinien der Bundesländer, wie in Kapitel 3.1 dargestellt.

5.4 Erweiterung des Lubo-Schultrainings

Das erweiterte und in Förderschulen evaluierte Präventionsprogramm „Lubo aus dem All - 1. und 2. Klasse“ (Hillenbrand, Hennemann, Hens, & Hövel, 2013), knüpft an die Konzeption der ersten Auflage von Lubo (Hillenbrand, Hennemann, & Hens, 2010) an und bietet darauf aufbauend ergänzende und vertiefende Trainingseinheiten um einzelne Aspekte des Trainings intensiver einzuüben. Die 30 curricularen Trainingsstunden des Programms zu je 60 Minuten wurden um 21 weitere Trainingsstunden aufgestockt. Diese sind optional den einzelnen Schwerpunkten des Trainings zugeordnet, um die entsprechenden Inhalte bei Bedarf mit einzelnen Kindern oder der ganzen Gruppe zu vertiefen – je höher das Risiko, desto intensiver die Maßnahme (Beelmann, 2012; Beelmann & Schmitt, 2012). In diesem Zusammenhang stellt das Training eine Möglichkeit dar, auf die individuellen Entwicklungsanliegen der Schülerinnen und Schüler gezielt eingehen zu können, sodass das Training sowohl in regulären als auch in inklusiven Settings gleichermaßen eingesetzt werden kann (Hövel &

Hennemann, 2012). Im Fokus steht hierbei insbesondere, dass sich die Möglichkeit individuell einsetzbarer vertiefender Sitzungen als weiteres Merkmal erfolgreicher Prävention herausgestellt hat (Brezinka, 2003).
Besondere Berücksichtigung bei der Erweiterung des Programms fand der Aspekt der Emotionsregulation - von fünf auf 13 Trainingseinheiten - sowie das Training des sozial-kognitiven Problemlösens - von 12 auf 20 Einheiten, entsprechend den zentralen Entwicklungsschritten in dieser Altersgruppe (Scheithauer, Mehren, & Petermann, 2003). In diesen beiden Bereichen werden die meisten Zusatzstunden integriert und Anregungen geschaffen, um die jeweiligen Inhalte in den Schulalltag zu transferieren. Einen Schwerpunkt des erweiterten Lubo-Trainings stellt das Training der Emotionsregulation dar. Hier stehen im Verhältnis zur ersten Auflage des Trainings die meisten Vertiefungsstunden zur Verfügung (acht zusätzliche Stunden). Hiermit wird zum einen den emotionalen Prozessen innerhalb der SKI, die vor allem Lemerise und Arsenio herausstellen (2000; 2010), Rechnung getragen. Zum anderen wird der signifikante Zusammenhang zwischen fehlenden Emotionsregulationskompetenzen und einem erheblichen Entwicklungsrisiko bzw. persistierender Problembelastung im Bereich des Verhaltens berücksichtigt (Lemerise & Arsenio, 2000; Arsenio, 2010; Kullik & Petermann, 2012; Koglin, Petermann, Jaščenoka, Petermann, & Kullik, 2013).

Im **Grundlagentraining** (Stunden 1-12 zzgl. fünf optionalen Vertiefungsstunden) wird die Selbst- und Fremdwahrnehmung zur Entschlüsselung und Interpretation sozialer Hinweisreize sowie die Kompetenz somatische Marker zu identifizieren geschult. Die fünf Vertiefungsstunden in diesem Baustein bieten den Kindern Möglichkeiten, zentrale emotionale Kompetenzen wie das Erkennen und Deuten der Gefühlsmimik, die Kenntnis von Emotionsauslösern allgemein und Wünschen als Auslöser im Speziellen, die emotionale Perspektivübernahme, das Wissen über Gedanken als Emotionsauslöser und die Erfahrung von gemischten Emotionen (vgl. Berk, 2011; Janke, 2008, 2007) an den Basisemotionen zu trainieren. Nach der Einführung einer Emotion bringt Lubo je eine weitere Problemstellung im Kontext dieser Emotionen mit und ermöglicht den Kindern hier eine wiederholte und vertiefende Auseinandersetzung mit den Gefühlen, Trauer, Freude, Wut und Angst. In der Zusammenfassung der Basise-

motionen führt die dazugehörige Zusatzstunde ein Gefühlsquiz ein, das auf spielerische Art die Entschlüsselung von sozialen Hinweisreizen insbesondere auch außerhalb der Lubo-Stunden trainiert.

Die Zusatzstunde ***5.1"Sara und Maxi"*** (Hillenbrand et al., 2013, S. 67ff), Lubo bittet die Schülerinnen und Schüler, ihm zu helfen, die Geschichte des Mädchens Sara zu verstehen, deren Hamster Maxi stirbt. Nach dem Tod und der Verarbeitung der Trauer bekommt Sara in der Geschichte von ihren Eltern ein neues Haustier, einen Hasen (Hennemann & Hövel 2013). Hier entsteht die Chance der Erfahrung von gemischten Emotionen. Im Arbeitsheft können die Kinder ihr Wissen zur Trauer dann nach gewohntem Schema (malen/schreiben) auf sich und auf einen Freund oder eine Freundin bezogen zur Anwendung bringen: „Male einen traurigen Freund. Beschreibe einen traurigen Freund. Male eine Situation, in der du traurig warst. Beschreibe eine Situation, in der du traurig warst."

Die zweite Ergänzungsstunde im ersten Baustein, ***6.1 „Was macht mir Freude?"*** (Hillenbrand et al., 2013, S. 71f), hält ein Setting für das Training der emotionalen Kompetenzen eins bis fünf, entsprechend der Systematik von Janke, zur Basisemotion Freude bereit. Die Kinder gestalten zusammen mit Lubo eine Freude-Collage, mit der Gegenstände, Personen, Situationen und Orte gesammelt werden, welche die Kinder mit dem Gefühl der Freude verbinden.

In der Zusatzstunde zur Emotion Wut, ***7.1 „Die Zauberschachtel - Wie sieht Wut aus?"*** (ebd., 75f), haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, in einem stetigen Wechsel zwischen Aktionen und kognitivem Modellieren die emotionalen Kompetenzen Erkennen und Deuten von Mimik, emotionale Perspektivübernahme, Gedanken und Erinnerung und Emotionsauslöser kennen zu lernen und erste Möglichkeiten der Emotionsregulation zu üben. Im ersten Bewegungsspiel - die Zauberschachtel - können die Kinder in die Rolle von wütenden Tieren schlüpfen, um durch Bewegung, Geräusche und Grimassen den Emotionsausdruck von Wut bei sich und anderen identifizieren zu können. In einer zweiten Übung - den Körperkarten - können die Kinder die somatischen Ausprägungen der Wut in den einzelnen

Körperpartien wahrnehmen und interpretieren. Ergänzend zu den Übungen hält diese Ergänzungsstunde zwei Arbeitsblätter bereit, auf denen die Schülerinnen und Schüler die in den Übungen trainierten emotionalen Kompetenzen kognitiv zur Anwendung

bringen können: „*Male dein wütendes Lieblingstier. Beschreibe dein wütendes Lieblingstier* und *zeichne/beschreibe, was die Wut in diesem Körperteil (Mund, Auge, usw.) macht.*“

Die Vertiefungsstunde zur Basisemotionen Angst, ***8.1 „Monster unter Willis Bett“*** (ebd.; S.78f), eröffnet, mit Hilfe der Bildergeschichte von ängstlichem Willi, den Kindern die Möglichkeit, ähnlich wie in Stunde 7.1, die Ausdrucksweisen und die somatischen Aspekte des Gefühls Angst zu trainieren. Neben der Bildergeschichte, zu der die Schülerinnen und Schüler Lubo erläutern, dass die Hauptperson Angst empfindet, kommt hier wieder die Übung mit den Körperkarten sowie ein Arbeitsblatt zum Angstausdruck zum Einsatz.

Die Anwendung des Emotionswissen für die Interpretation von verbalen Hinweisreizen anderer Kinder ist Gegenstand der letzten Ergänzungsstunde im ersten Baustein, Stunde ***9.1 „Lubos Gefühlsquiz“*** (ebd., S.82ff). Derselbe Satz: „Das habe ich dir nicht zugetraut“, wird von Spielern in immer anderen emotionalen Zuständen vorgespielt. Zwei Mannschaften sammeln beim Erraten von Gefühlen Punkte. Neben den bereits in den vorangegangenen Stunden thematisierten Basisemotionen kommen in diesem Spiel weitere Sekundäremotionen hinzu.

Das **Emotionsregulationstraining** (Stunden 13-17 zzgl. acht optionalen Vertiefungsstunden) erarbeitet Strategien, um in emotional aufwühlenden Situationen ruhig zu bleiben, sodass man überlegt handeln kann. Hier wird, neben dem Strategietraining selber, ein Schwerpunkt auf die Verknüpfung mit sozialen Situationen gelegt, aber auch darauf, die Funktion von Gefühlen sowie die Notwendigkeit ihrer Regulation nachzuvollziehen.

Die detaillierte Auseinandersetzung mit der Funktion von Emotionen - Gefühle leiten zum Handeln an (siehe Kapitel 4.2) - ist Gegenstand der beiden Vertiefungsstunden zur Stunde 13. In der Trainingseinheit ***13.1 „Wozu brauchen wir denn eigentlich Gefühle?“ II*** (ebd., S.93ff). In drei Übungen werden mit den Schülerinnen und Schülern Auslöser für Emotionen (siehe Emotionswissen Kapitel 4.3) aufgerufen und schematisch in der Reihenfolge Auslöser → Gefühl → Handlung erfasst. Die erste Übung bearbeitet diesen Aspekt in einem Gefühlsdomino bildlich, die zweite Übung greift ihn in einem Bewegungsspiel - eine Modifikation von „Feuer-Wasser-Blitz“ - auf und die dritte Übung mit Geräuschen. Auf einem Arbeitsblatt können die Kinder wieder

am Ende der Stunde das thematisierte Wissen in die kognitive Anwendung bringen. Weiter vertieft werden kann der Zusammenhang zwischen Auslösern, Gefühlen und Reaktionen in der Stunde ***13.2 „Wozu brauchen wir denn eigentlich Gefühle?“ III*** (ebd., S95f). In Rollenspielen werden Auslöser, Emotionen und Reaktionen in einer Art Reaktionsschema nachgespielt. Das erste Kind gibt dem zweiten einen Auslöser als Bild. Das zweite Kind stellt die damit verbundene Emotion nach und das dritte Kind führt daraufhin die antizipierte Reaktion aus. Anschließend können die gespielten Szenen schriftlich und/oder bildlich von den Schülerinnen und Schülern festgehalten werden.

Das nächste vertiefende Stundenpaar trainiert die Fähigkeit zur psychologischen Distanzierung als Aspekt der willentlichen selbstinitialisierten Emotionsregulation (vgl. Kapitel 4.3.1). In der Stunde ***14.1 „Gefühle und Verhalten unterscheiden“*** (Hillenbrand et al., 2013, S.98f) vollziehen die Schülerinnen und Schüler unter Einsatz von bereits im Training benutztem Bildmaterial die Unterscheidung zwischen Gefühlen und Verhalten und erstellen hierzu Tafel- und Bodenbilder. Anhand von alltagstypischen Problemsituationen auf Fotografien - gute Klassenarbeit, kaputtes Poster, bei einem Brettspiel verlieren - vollziehen die Kinder in Stunde ***14.2 - „Mehrere Handlungsmöglichkeiten“*** (ebd., S.100f) - die Unterscheidung zwischen guten und schlechten Verhaltensweisen als Reaktion auf Emotionen.

Das individuelle Training von spezifischen Regulationsstrategien und der Einsatz exekutiver Funktionen zur Handlungshemmung (vgl. Kapitel 4.3.1) ist Gegenstand der nächsten beiden Erweiterungsstunden. Um einen Film zu Ende gucken zu können, müssen die Kinder in Stunde ***15.1 - „Wie geht es weiter?“*** (Hillenbrand et al., 2013, S.103ff) willentlich Regulationsstrategien einsetzen. Die umgesetzten Strategien werden zeichnerisch und/oder schriftlich dokumentiert. Stunde ***15.2 - „Naschen verboten“*** (ebd., S.105f), trainiert dasselbe im Setting des Backens und Nicht-Naschen-Dürfens.

Die spezielle Strategie der ***„positiven Selbstinstruktion“*** wird in ***Stunde 16.1*** (ebd., S. 110f) mit den Schülerinnen und Schülern anhand von Bildkarten zur Visualisierung der einzelnen Schritte eingeführt. Die Strategie der positiven Selbstinstruktion (Goodman 1993, Lauth & Schlottke 2002) ist eine erprobte Methode zur Verhaltenstherapie für ADHS-Kinder. Ihre Wirksamkeit wird sowohl aus Eltern- als auch aus Lehrersicht bestätigt und Langzeitwirkungen konnten erfolgreich nachgewiesen werden. Kinder

mit guten Kompetenzen in der positiven Selbstinstruktion verhalten sich im Unterricht merklich disziplinierter und steigern ihre intellektuellen Leistungen. (vgl. Ellinger 2010, S.242).

Zum Abschluss des zweiten Bausteins, in der ***Stunde 17.1 - „Lubos Sternfahrtspiel“*** (ebd., S.113ff), wird den Kindern ein großes Spektrum an Regulationsstrategien in einem Brettspiel präsentiert. Die unterschiedlichen Strategien sind auf Spielkarten visualisiert, die den Schülerinnen und Schülern dabei helfen, schneller von Planet zu Planet auf einem Spielplan zu reisen, um so als Erste das Ziel zu erreichen. Der Schwerpunkt liegt hier auf der Erweiterung der kognitiven Präsenz von adaptiven Strategien und der Reduktion von maladaptiven Strategien (vgl. Kapitel 4.3.1).

Zusätzlich zu den acht Erweiterungsstunden kann im zweiten Baustein begleitend als didaktische Reserve, Vertiefungs- und Individualisierungsmöglichkeit eine ***Stationsarbeit*** (ebd., S.115) eingesetzt werden. Die Schülerinnen und Schüler haben hier die Gelegenheit, in unterschiedlichen Lernangeboten Auslöser mit Gefühlen und Verhalten in einen kausalen Zusammenhang bringen.

Im letzten Baustein, dem **Transfertraining** (Stunden 18-30 zzgl. acht optionalen Vertiefungsstunden), üben die Schülerinnen und Schüler, unter Verwendung der in Baustein 1 und 2 erworbenen Kompetenzen, eigene Ziele zu formulieren und diese mit sozial erwünschten Handlungsalternativen in die Tat umzusetzen. In den letzten Stunden steht dann zunehmend der Transfer der erlernten Problemlösestrategie auf (klassen-)eigene Problemsituationen im Vordergrund (Hennemann, Hillenbrand, & Hens, 2011; Hennemann T. , et al., 2013; Hövel & Hennemann, 2012)

In der ***Stunde 19.1 - „Wir erklimmen die Problemlöseformel“*** (Hillenbrand et al., 2013, S.120f) geschieht das Folgende: In einem Hindernisparcours werden die einzelnen Phasen der Sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000), so, wie sie in der kindgerechten Übersetzung im Training eingeführt wurde, als Symbole befestigt. In zwei Mannschaften veranstalten die Schülerinnen und Schüler einen Wettstreit darum, schneller als die anderen alle Hindernisse zu überwinden. Auf physische Art sollen so die einzelnen Schritte des Problemlösens anhand der SKI verinnerlicht werden.

Die Anwendung der Problemlöseformel (PLF) kann in den ***Vertiefungsstunden 20.1 - „Klassenrelevantes Problem - Friedliches Zusammenspielen“*** (Hillenbrand et al.,

2013, S.123ff) und ***20.2 - „Klassenrelevantes Problem - Beschädigung von Eigentum“*** (ebd., S.125ff) trainiert werden. Nach dem Prinzip des kooperativen Lernens - think, pair, share (Weidner, 2009) - lösen die Schülerinnen und Schüler einen sozialen Konflikt beim gemeinsamen Spielen mit Kindern aus einer anderen Klasse mit Hilfe der PLF. In einem Rollenspiel wird dann die folgende Situation mit der PLF gelöst: Ein Kind baut ein Spielzeugflugzeug zusammen und parkt es vorsichtig auf dem Bücherregal. Ein anderes Kind möchte ein Buch holen. Dabei fällt das Flugzeug herunter und geht kaputt. Das erste Kind ist verärgert und will das andere Kind schlagen.
Zwei Kinder stellen als Schauspieler dieses Problem nach. Fünf weitere Schülerinnen und Schüler sind jeweils für eine Phase der Problemlöseformel Experten und halten dafür das jeweilige Symbol der PLF vor sich. Die Schauspieler gehen nun gemeinsam die Problemlöseformel ab und die Experten sagen den beiden jeweils, was in der aktuellen Phase zu tun ist, während die Schauspieler, die entsprechenden Aktionen durchspielen. Die antizipierte Problemlösung kann zum Abschluss auf einem Arbeitsblatt bildlich bzw. schriftlich nachgestellt werden.
Die Kompetenz des Antizipierens von möglichen Handlungsfolgen als notwendige Fertigkeit für eine angemessene Lösungsbewertung wird in den beiden ***Vertiefungsstunden 21.1 - „Wenn … dann …-Theater“*** (Hillenbrand et al., 2013, S. 129f) und ***21.2 - „Wenn … dann …-Sack“*** (ebd., S. 130ff) intensiviert. Erneutes Rollenspiel, ein Bewegungsspiel und das kognitive Anwenden der aufgerufenen Aspekte sind hier die Trainingsformate.
Die ***Stunde 24.1 - „Lubo übt den Umgang mit der Check-Liste“*** (ebd., S.138f) vertieft den Umgang mit den Eigenschaften von guten Lösungsmöglichkeiten: Sie sind zielführend und alle sind mit ihnen einverstanden. In einem Eckenspiel kategorisieren die Kinder Handlungsalternativen in die drei Gruppen „schadet Sachen“, „schadet Personen“, „schadet niemandem“. Im Schülerarbeitsheft kann diese Kategorisierung anschließend weiter trainiert werden. In der ***Stunde 24.2 - „Der rücksichtslose Rudi“*** (ebd., S.139ff) werden sechs alltägliche Problemsituationen im Tagesablauf eines Kindes aufgerufen und in unterschiedlichen Kleingruppen sozial erwünscht gelöst, sodass diese Klasse auf diese Weise gemeinsam die Geschichte umschreibt: vom rücksichtlosen Rudi zum rücksichtsvollem Rudi.

Die letzte Erweiterungsstunde - ***Stunde 26.1 „Hinführung zum Klassenvertrag - Unterstützung der Gruppe schätzen lernen“*** (ebd., S. 147f) bietet zur Stärkung des positiven Selbstkonzepts und des „Wir-Gefühls“ in der Klasse ein Kooperationsspiel, das nur bei gelingender sozialer Unterstützung gemeinsam von den Kindern gelöst werden kann. Anschließend können die Kinder kognitiv reflektieren, was sie an der Gemeinschaft der Klasse schätzen.

6. Fragestellungen und Hypothesen

Wie im vorangegangenen Theorieteil gesehen, sind sozial-emotionale Kompetenzen und Gefühls- und Verhaltensstörungen auf mannigfache Weise miteinander verbunden. Insbesondere das transaktionale Entwicklungsverständnis von Beelmann und Raabe (2007) hebt die unterschiedlichen, sich gegenseitig beeinflussenden Faktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hervor. Dieser Zusammenhang stellt die Wirksamkeitsüberprüfung von präventiven Maßnahmen - im Speziellen bei indizierten Maßnahmen - vor vielfältige Herausforderungen (Döpfner & Lehmkuhl, 2002): Unter welchen **Bedingungen** (*Störungsbilder, familiäre Bedingungen, Alter, soziale Gruppen)* treten bei einer schulisch indizierten Präventionsmaße **welche Effekte** (*Verbesserung, Stabilisierung),* in **welchen Funktionsbereichen** (*kognitive Funktionen, Schulleistungen, Verhalten)* über **welchem Zeitraum** auf (ebd.)?

In Bezug auf dieses Anforderungsprofil sollen die nachfolgenden Forschungsfragen klären, welche Effekte über welchen Zeitraum in den vier Bereichen sozial-emotionale Kompetenzen, Problembelastung im Bereich Verhalten, schulbezogene Fertigkeiten (wie z.B. Lern-Arbeitsverhalten und metakognitive Strategien) und Schulleistungen mit dem erweiterten Lubo-Training erzielt werden können. Um die begünstigenden oder hemmenden Bedingungen für mögliche Effekte zu kontrollieren, wird das Training sowohl in Bezug auf die Gesamtgruppe ausgewertet als auch auf 13 Untergruppen, entsprechend den bio-psycho-sozialen Einflussfaktoren, wie Beelmann und Raabe sie darstellen (2007).

Definition der Auswertungsgruppen

1. **Gesamtgruppe:** Hier enthalten sind alle Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an der Maßnahme teilgenommen haben.
2. **Gruppe mit erhöhtem kognitivem Risiko:** In diesem Auswertungsbereich werden insgesamt zwei Gruppen entsprechend den Risikofaktoren „Intelligenz und Schulleistungen“ (Beelmann & Raabe, 2007, S. 64) betrachtet:
   i. Kinder, die in der Prä-Datenerhebung im CFT (Weiß, 1998) einen IQ-Wert $\leq$ 85 (Grenze der kognitiven Beeinträchtigung: Steinhausen, 2010) aufweisen.
   ii. Schülerinnen und Schüler, die im Bildungsgang des Förderschwerpunktes Lernen (MSW-NRW, 2013) zieldifferent unterrichtet werden.

3. **Gruppe mit erhöhtem psychischen Risiko:** Dieser Auswertungsbereich ist ebenfalls in zwei Untergruppen gegliedert:
   i. Als national und international anerkanntes und validiertes Maß zur Einschätzung der Problembelastung im Bereich Gefühls- und Verhaltensstörungen dient, der SDQ (Hölling, et al., 2012). Kinder mit einem PR < 10 im SDQ (Goodman, 1997) bilden die erste Gruppe mit erhöhtem psychischen Risiko.
   ii. Aufmerksamkeits- Hyperaktivitätsprobleme sind mehrfach als erhebliches Entwicklungsrisiko belegt (Beelmann & Raabe, 2007). Daher bilden die zweite Untergruppe Kinder, mit einer gemäß der Aktenlage (Fragenbogen zu Belastungsfaktoren) klinisch diagnostizierten ADHS.
4. **Gruppe mit erhöhten Kontextrisiken:** Innerhalb dieser Gruppe werden insgesamt drei Untergruppen gebildet:
   i. Gewalt in der Familie (family violence) ist ein schwerwiegender Risikofaktor für die Entwicklung (Jaffee, 2005). Um den Einfluss auf die Effektivität des Trainings ein stückweit zu kontrollieren, bilden die Kinder, bei denen die Aktenlage (Fragenbogen zu Belastungsfaktoren) Gewalt in der Familie dokumentiert, die erste Untergruppe in diesem Risikobereich.
   ii. Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass Kinder alleinerziehender Eltern, z.B. auf Grund eines eingeschränkten elterlichen Monitorings, eines geringeren sozio-ökonomischen Status und anderen Faktoren, einem erhöhten Entwicklungsrisiko ausgesetzt sind (Beelmann & Raabe, 2007; Thomson, Hanson, & McLanahan, 1994). Diese Untergruppe setzt sich in diesem Kontext aus allen Schülerinnen und Schülern alleinerziehender Eltern gemäß Aktenlage (Fragenbogen zu Belastungsfaktoren) zusammen.
   iii. Die dritte Untergruppe in diesem Risikobereich bilden Kinder aus Familien, in denen beide[1] Elternteile arbeitslos gemäß Aktenlage (Fragenbogen zu Belastungsfaktoren) sind.

[1] Bei alleinerziehenden Eltern nur dieser eine Elternteil.

5. **Hochrisikogruppe:** Die Wechselwirkung zwischen personalen und sozialen Risiken ist gut belegt. Kinder mit einer hohen Anzahl an Vulnerabilitätsfaktoren und Stressoren sind in einem erhöhten Maße gefährdet, eine Fehlentwicklung zu vollziehen, wenn keine personalen und sozialen Schutzfaktoren installiert werden können (Beelmann & Raabe, 2007; Stouthamer-Loeber, Loeber, Farrington, & Wikström, 2002). In diesem Zusammenhang bilden die Schülerinnen und Schüler die „Hochrisikogruppe“, die in allen drei soeben beschriebenen Bereichen (erhöhtes kognitives Risiko, erhöhtes psychisches Risiko und erhöhtes Kontextrisiko) jeweils mindestens ein Risikomerkmal aufweisen.
6. **Altersgruppen:** Die erste Auflage des Lubo-Schultrainings ist für die Schuleingangsphase konzipiert worden. Um die Wirksamkeit des Programms, bezogen auf den rechtzeitigen Einsatz und die richtige Passung zur Entwicklung der Kinder (Beelmann, 2012), zu überprüfen, werden zwei Altersgruppen gebildet:
    i. Kinder in der Altersspanne der Schuleingangsphase (Alter $\leq$ 8;0) zum ersten Messzeitpunkt.
    ii. Kinder mit einem Alter ab 8;1 Jahren zum ersten Messzeitpunkt.
7. **Geschlechtsgruppen:** Das männliche Geschlecht ist, wahrscheinlich auf Grund von sowohl neurophysiologische Faktoren als auch von Rollenbildern und sozialem Status, ein belegter Risikofaktor für die kindliche Entwicklung (Maras, et al., 2003). Daher erfolgt eine geschlechtsspezifische Auswertung:
    i. Jungen
    ii. Mädchen
8. **Gruppen der Implementationsparameter:** Für die Wirksamkeit einer Präventionsmaßnahme sind, wie in Kapitel 3.3 gesehen, mehrere Faktoren wichtig. Neben dem fürsorglichen, unterstützenden, herausfordernden Klassenklima stellen Reich und Jauk (2012) vor allem die „Reflexion der Theorie durch die umsetzenden Pädagogen“ und den „Transfer in den Alltag“ als maßgebliche Parameter heraus, welche die Effektivität einer Präventionsmaßnahme beeinflussen. Um diese Wirksamkeitsparameter einschätzen zu können, werden innerhalb der Versuchsgruppe zwei Untergruppen gebildet:
    i. Schülerinnen und Schüler aus den Klassen, deren Lehrperson nach der Maßnahme, zur Follow-Up-Erhebung, im „Abschlussfragebogen

LUBO-Förderschule“ den „Trainingstransfer“ und ihr Wissen zur „Trainingstheorie“ mit 4-5[2] eingeschätzt hat.

ii. Kinder aus den Klassen, deren Lehrperson nach der Maßnahme, zur Follow-Up-Erhebung, im „Abschlussfragebogen LUBO-Förderschule“ den „Trainingstransfer“ und ihr Wissen zur „Trainingstheorie“ mit 1-2[3] eingeschätzt hat.

6.1 Trainingswirksamkeit

Forschungsfrage 1 - sozial-emotionale Kompetenzen

Können Kinder an der Förderschule, die im erweiterten Lubo-Training an mind. 45 Sitzungen teilgenommen haben, ihre sozial-emotionalen Kompetenzen im Vergleich zu Kindern der Kontrollgruppe, die nicht am Training teilgenommen hat, verbessern?

Forschungshypothese 1.1 - sozial-emotionale Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe, die in dem erweiterten Lubo-Training an mind. 45 Sitzungen teilgenommen haben, weisen im Prä-Postvergleich oder im Prä-Follow-Up-Vergleich höhere **sozial-emotionale Kompetenzen** auf, als die Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe, die den regulären Unterricht der Förderschule besucht haben.

Operationale Hypothesen 1.1

Die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe, die in dem erweiterten Lubo-Training an mind. 45 Sitzungen teilgenommen haben, weisen im Prä-Postvergleich oder im Prä-Follow-Up-Vergleich…

a) …mehr Wissen über sozial angemessene Problemlösestrategien (gemessen mit Hilfe des WALLY);

b) …ein in der Verhaltenseinschätzung durch die Lehrperson kompetenteres Sozialverhalten (gemessen mit den sechs Skalen des Sozialverhaltens [SV] der LSL);

[2] Häufige Thematisierung von Trainingsinhalten außerhalb des Trainings und viel Wissen über die zugrundeliegende Trainingstheorie.
[3] Seltene bis keine Thematisierung von Trainingsinhalten außerhalb des Trainings und wenig Wissen über die zugrundeliegende Trainingstheorie.

c) …eine ausgeprägtere Selbstwahrnehmung (gemessen mit der Skala Selbstwahrnehmung [SW] der LSL); sowie

d) eine bessere Selbstkontrolle (gemessen mit der Skala Selbstkontrolle [SK] der LSL) auf,

als die Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe, die den regulären Unterricht der Förderschule besucht haben.

Forschungsfragen und Hypothesen 1.2-7 sozial-emotionale Kompetenzen - in den Gruppen 2-7

Analog zur Forschungsfrage 1.1 und der daraus abgeleiteten Forschungshypothese, werden dieselben Forschungsfragen und Hypothesen für die definierten Untergruppen der Kinder mit erhöhtem kognitiven Risiko, erhöhtem psychischen Risiko, erhöhtem Kontextrisiko, der Hochrisikokinder, der Geschlechts- und Altersgruppen, formuliert.

Tabelle 14 stellt die gerichteten statistischen Hypothesen zur ersten Forschungsfrage für die Gruppen 1-7 zusammen. Die aufgestellten Hypothesen gelten als bestätigt bei einem Signifikanzniveau $p<0.05$. Die Alpha-Adjustierung für die operanten Bereiche b) bis d) liegt bei $\alpha/3$. Diese werden im Ergebnisteil detailliert dargestellt.

Tabelle 14: Gerichtete statistische Hypothesen zur ersten Forschungsfrage

1.1 Gesamtgruppe	
$H_{0.1.1a\text{-}d}$: $\mu_{2\ KG} \leq \mu_{2\ EG}$	
$H_{1.1.1a\text{-}d}$: $\mu_{2\ KG} > \mu_{2\ EG}$	
$H_{0.1.1a\text{-}d}$: $\mu_{3\ KG} \leq \mu_{3\ EG}$	
$H_{1.1.1a\text{-}d}$: $\mu_{3\ KG} > \mu_{3\ EG}$	
1.2 Gruppen mit erhöhtem kognitivem Risiko	
Gruppe CFT≤ 85	*Gruppe zieldifferenter Bildungsgang*
$H_{0.1.2.CFT\leq85.a\text{-}d}$: $\mu_{2\ EG.CFT\leq85} \leq \mu_{2\ KG.CFT\leq85}$	$H_{0.1.2.LE.a\text{-}d}$: $\mu_{2\ EG.LE} \leq \mu_{2\ KG.LE}$
$H_{1.1.2.CFT\leq85.a\text{-}d}$: $\mu_{2\ EG.CFT\leq85} > \mu_{2\ KG.CFT\leq85}$	$H_{1.1.2.LE.a\text{-}d}$: $\mu_{2\ EG.LE} > \mu_{2\ KG.LE}$
$H_{0.1.2.CFT\leq85.a\text{-}d}$: $\mu_{3\ EG.CFT\leq85} \leq \mu_{3\ KG.CFT\leq85}$	$H_{0.1.2.LE.a\text{-}d}$: $\mu_{3\ EG.LE} \leq \mu_{3\ KG.LE}$
$H_{1.1.2.CFT\leq85.a\text{-}d}$: $\mu_{3\ EG.CFT\leq85} > \mu_{3\ KG.CFT\leq85}$	$H_{1.1.2.LE.a\text{-}d}$: $\mu_{3\ EG.LE} > \mu_{3\ KG.LE}$

1.3 Gruppen mit erhöhtem psychischem Risiko

Gruppe SDQ PR<10

$H_{0.1.3.SDQ.a\text{-}d}$: $\mu_{2\ EG.SDQ} \leq \mu_{2\ KG.SDQ}$

$H_{1.1.3.SDQ.a\text{-}d}$: $\mu_{2\ EG.SDQ} > \mu_{2\ KG.SDQ}$

$H_{0.1.3.SDQ.a\text{-}d}$: $\mu_{3\ EG.SDQ} \leq \mu_{3\ KG.SDQ}$

$H_{1.1.3.SDQ.a\text{-}d}$: $\mu_{3\ EG.SDQ} > \mu_{3\ KG.SDQ}$

Gruppe ADHS

$H_{0.1.3.ADHS.a\text{-}d}$: $\mu_{2\ EG.ADHS} \leq \mu_{2\ KG.ADHS}$

$H_{1.1.3.ADHS.a\text{-}d}$: $\mu_{2\ EG.ADHS} > \mu_{2\ KG.ADHS}$

$H_{0.1.3.ADHS.a\text{-}d}$: $\mu_{3\ EG.ADHS} \leq \mu_{3\ KG.ADHS}$

$H_{1.1.3.ADHS.a\text{-}d}$: $\mu_{3\ EG.ADHS} > \mu_{3\ KG.ADHS}$

1.4 Gruppen mit erhöhtem Kontextrisiko

Gruppe Gewalt in Familie

$H_{0.1.4.GEWALT.a\text{-}d}$: $\mu_{2\ EG.GEWALT} \leq \mu_{2\ KG.GEWALT}$

$H_{1.1.4.GEWALT.a\text{-}d}$: $\mu_{2\ EG.GEWALT} > \mu_{2\ KG.GEWALT}$

$H_{0.1.4.GEWALT.a\text{-}d}$: $\mu_{3\ EG.GEWALT} \leq \mu_{3\ KG.GEWALT}$

$H_{1.1.4.GEWALT.a\text{-}d}$: $\mu_{3\ EG.GEWALT} > \mu_{3\ KG.GEWALT}$

Gruppe Eltern arbeitslos (EAL)

$H_{0.1.4.EAL.a\text{-}d}$: $\mu_{2\ EG.EAL} \leq \mu_{2\ KG.EAL}$

$H_{1.1.4.EAL.a\text{-}d}$: $\mu_{2\ EG.EAL} > \mu_{2\ KG.EAL}$

$H_{0.1.4.EAL.a\text{-}d}$: $\mu_{3\ EG.EAL} \leq \mu_{3\ KG.EAL}$

$H_{1.1.4.EAL.a\text{-}d}$: $\mu_{3\ EG.EAL} > \mu_{3\ KG.EAL}$

Gruppe Elternteil alleinerziehend (AE)

$H_{0.1.4.AE.a\text{-}d}$: $\mu_{2\ EG.AE} \leq \mu_{2\ KG.AE}$

$H_{1.1.4.AE.a\text{-}d}$: $\mu_{2\ EG.AE} > \mu_{2\ KG.AE}$

$H_{0.1.4.AE.a\text{-}d}$: $\mu_{3\ EG.AE} \leq \mu_{3\ KG.AE}$

$H_{1.1.4.AE.a\text{-}d}$: $\mu_{3\ EG.AE} > \mu_{3\ KG.AE}$

1.5 Hochrisikokinder

$H_{0.1.5.a\text{-}d}$: $\mu_{2\ EG.R3} \leq \mu_{2\ KG.R3}$

$H_{1.1.5.a\text{-}d}$: $\mu_{2\ EG.R3} > \mu_{2\ KG.R3}$

$H_{0.1.5.a\text{-}d}$: $\mu_{3\ EG.R3} \leq \mu_{3\ KG.R3}$

$H_{1.1.5.a\text{-}d}$: $\mu_{3\ EG.R3} > \mu_{3\ KG.R3}$

1.6 Geschlechtsgruppen

Jungen

$H_{0.1.6.♂.a\text{-}d}$: $\mu_{2\ EG.♂} \leq \mu_{2\ KG.♂}$

$H_{1.1.6.♂.a\text{-}d}$: $\mu_{2\ EG.♂} > \mu_{2\ KG.♂}$

$H_{0.1.6.♂.a\text{-}d}$: $\mu_{3\ EG.♂} \leq \mu_{3\ KG.♂}$

$H_{1.1.6.♂.a\text{-}d}$: $\mu_{3\ EG.♂} > \mu_{3\ KG.♂}$

Mädchen

$H_{0.1.6.♀.a\text{-}d}$: $\mu_{2\ EG.♀} \leq \mu_{2\ KG.♀}$

$H_{1.1.6.♀.a\text{-}d}$: $\mu_{2\ EG.♀} > \mu_{2\ KG.♀}$

$H_{0.1.6.♀.a\text{-}d}$: $\mu_{3\ EG.♀} \leq \mu_{3\ KG.♀}$

$H_{1.1.6.♀.a\text{-}d}$: $\mu_{3\ EG.♀} > \mu_{3\ KG.♀}$

1.7 Altersgruppen	
Alter ≤ 8	*Alter > 8*
$H_{0.1.7.ALTER\leq8\ .a\text{-}d}$: $\mu_{2\ EG.ALTER\leq8} \leq \mu_{2\ KG.ALTER\leq8}$	$H_{0.1.7.ALTER>8.a\text{-}d}$: $\mu_{2\ EG.ALTER>8} \leq \mu_{2\ KG.ALTER>8}$
$H_{1.1.7.ALTER\leq8\ .a\text{-}d}$: $\mu_{2\ EG.ALTER\leq8} > \mu_{2\ KG.ALTER\leq8}$	$H_{1.1.7.ALTER>8.a\text{-}d}$: $\mu_{2\ EG.ALTER>8} > \mu_{2\ KG.ALTER>8}$
$H_{0.1.7.ALTER\leq8\ .a\text{-}d}$: $\mu_{3\ EG.ALTER\leq8} \leq \mu_{3\ KG.ALTER\leq8}$	$H_{0.1.7.ALTER>8.a\text{-}d}$: $\mu_{3\ EG.ALTER>8} \leq \mu_{3\ KG.ALTER>8}$
$H_{1.1.7.ALTER\leq8\ .a\text{-}d}$: $\mu_{3\ EG.ALTER\leq8} > \mu_{3\ KG.ALTER\leq8}$	$H_{1.1.7.ALTER>8.a\text{-}d}$: $\mu_{3\ EG.ALTER>8} > \mu_{3\ KG.ALTER>8}$

Forschungsfrage 2 - Problembelastung

Kann bei Kindern an der Förderschule, die im erweiterten Lubo-Training an mind. 45 Sitzungen teilgenommen haben, die Problembelastung im Bereich der Gefühls- und Verhaltensstörungen im Vergleich zu Kindern der Kontrollgruppe, die nicht am Training teilgenommen haben, verringert werden?

Forschungshypothese 2.1 - Problembelastung

Die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe, die in dem erweiterten Lubo-Training an mind. 45 Sitzungen teilgenommen haben, zeigen im Prä-Postvergleich oder im Prä-Follow-Up-Vergleich weniger **problembelastete Verhaltensweisen** als die Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe, die den regulären Unterricht der Förderschule besucht haben.

Operationale Hypothesen 2.1

Die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe, die in dem erweiterten Lubo-Training an mind. 45 Sitzungen teilgenommen haben, zeigen im Prä-Postvergleich oder im Prä-Follow-Up-Vergleich...

a) …weniger unangemessene Problemlösestrategien in sozialen Situationen (gemessen mit Hilfe des WALLY);

b) eine in der Verhaltenseinschätzung durch die Lehrperson geringere Gesamtproblembelastung im Bereich Verhalten (gemessen mit Hilfe des SDQ Gesamtproblemwerts) sowie

c) eine in der Verhaltenseinschätzung durch die Lehrperson geringere Ausprägung von Aufmerksamkeits-/Hyperaktivitätsproblemen (gemessen mit Hilfe der Skala Aufmerksamkeits-/Hyperaktivitätsproblemen des SDQ),

als die Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe, die den regulären Unterricht der Förderschule besucht haben.

Forschungsfragen und Hypothesen 2.2-7 - Problembelastung - in den Gruppen 2-7

Analog zur Forschungsfrage 2.1 und der daraus abgeleiteten Forschungshypothese werden dieselben Forschungsfragen und Hypothesen für die definierten Untergruppen der Kinder mit erhöhtem kognitiven Risiko, erhöhtem psychischen Risiko, erhöhtem Kontextrisiko, der Hochrisikokinder, der Geschlechts- und Altersgruppen, formuliert.

Tabelle 15 stellt die gerichteten statistischen Hypothesen zur ersten Forschungsfrage für die Gruppen 1-7 zusammen. Die aufgestellten Hypothesen gelten als bestätigt bei einem Signifikanzniveau $p<0.05$. Die Alpha-Adjustierung für die operanten Bereiche b) und c) liegt bei α/2. Diese werden im Ergebnisteil detailliert dargestellt.

Tabelle 15: Gerichtete statistische Hypothesen zur zweiten Forschungsfrage

2.1 Gesamtgruppe	
$H_{0.2.1a\text{-}c}$: $\mu_{2\ KG} \geq \mu_{2\ EG}$	
$H_{1.2.1a\text{-}c}$: $\mu_{2\ KG} < \mu_{2\ EG}$	
$H_{0.2.1a\text{-}c}$: $\mu_{3\ KG} \geq \mu_{3\ EG}$	
$H_{1.2.1a\text{-}c}$: $\mu_{3\ KG} < \mu_{3\ EG}$	
2.2 Gruppen mit erhöhtem kognitivem Risiko	
Gruppe CFT≥ 85	*Gruppe zieldifferenter Bildungsgang*
$H_{0.2.2.CFT\geq85.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ KG.CFT\geq85} \geq \mu_{2\ EG.CFT\geq85}$	$H_{0.2.2.LE.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ KG.LE} \geq \mu_{2\ EG.LE}$
$H_{1.2.2.CFT\geq85.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ KG.CFT\geq85} < \mu_{2\ EG.CFT\geq85}$	$H_{1.2.2.LE.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ KG.LE} < \mu_{2\ EG.LE}$
$H_{0.2.2.CFT\geq85.a\text{-}c}$: $\mu_{3\ KG.CFT\geq85} \geq \mu_{3\ EG.CFT\geq85}$	$H_{0.2.2.LE.a\text{-}c}$: $\mu_{3\ KG.LE} \geq \mu_{3\ EG.LE}$
$H_{1.2.2.CFT\geq85.a\text{-}c}$: $\mu_{3\ KG.CFT\geq85} < \mu_{3\ EG.CFT\geq85}$	$H_{1.2.2.LE.a\text{-}c}$: $\mu_{3\ KG.LE} < \mu_{3\ EG.LE}$
2.3 Gruppen mit erhöhtem psychischem Risiko	
Gruppe SDQ PR ≥ 10	*Gruppe ADHS*
$H_{0.2.3.SDQ.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ KG.SDQ} \geq \mu_{2\ EG.SDQ}$	$H_{0.2.3.ADHS.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ KG.ADHS} \geq \mu_{2\ EG.ADHS}$
$H_{1.2.3.SDQ.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ KG.SDQ} < \mu_{2\ EG.SDQ}$	$H_{1.2.3.ADHS.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ KG.ADHS} < \mu_{2\ EG.ADHS}$

$H_{0.2.3.SDQ.a\text{-}c}$: $\mu_{3\ KG.SDQ} \geq \mu_{3\ EG.SDQ}$	$H_{0.2.3.ADHS.a\text{-}c}$: $\mu_{3\ KG.ADHS} \geq \mu_{3\ EG.ADHS}$
$H_{1.2.3.SDQ.a\text{-}c}$: $\mu_{3\ KG.SDQ} < \mu_{3\ EG.SDQ}$	$H_{1.2.3.ADHS.a\text{-}c}$: $\mu_{3\ KG.ADHS} < \mu_{3\ EG.ADHS}$

2.4 Gruppen mit erhöhtem Kontextrisiko

Gruppe Gewalt in Familie	*Elternteil alleinerziehend (AE)*
$H_{0.2.4.GEWALT.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ KG.GEWALT} \geq \mu_{2\ EG.GEWALT}$	$H_{0.2.4.AE.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ KG.AE} \geq \mu_{2\ EG.AE}$
$H_{1.2.4.GEWALT.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ KG.GEWALT} < \mu_{2\ EG.GEWALT}$	$H_{1.2.4.AE.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ KG.AE} < \mu_{2\ EG.AE}$
$H_{0.2.4.GEWALT.a\text{-}c}$: $\mu_{3\ KG.GEWALT} \geq \mu_{3\ EG.GEWALT}$	$H_{0.2.4.AE.a\text{-}c}$: $\mu_{3\ KG.AE} \geq \mu_{3\ EG.AE}$
$H_{1.2.4.GEWALT.a\text{-}c}$: $\mu_{3\ KG.GEWALT} < \mu_{3\ EG.GEWALT}$	$H_{1.2.4.AE.a\text{-}c}$: $\mu_{3\ KG.AE} < \mu_{3\ EG.AE}$

Eltern arbeitslos (EAL)

$H_{0.2.4.EAL.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ KG.EAL} \geq \mu_{2\ EG.EAL}$

$H_{1.2.4.EAL.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ KG.EAL} < \mu_{2\ EG.EAL}$

$H_{0.2.4.EAL.a\text{-}c}$: $\mu_{3\ KG.EAL} \geq \mu_{3\ EG.EAL}$

$H_{1.2.4.EAL.a\text{-}c}$: $\mu_{3\ KG.EAL} < \mu_{3\ EG.EAL}$

2.5 Hochrisikokinder

$H_{0.2.5a\text{-}c}$: $\mu_{2\ KG.R3} \geq \mu_{2\ EG.R3}$

$H_{1.2.5a\text{-}c}$: $\mu_{2\ KG.R3} < \mu_{2\ EG.R3}$

$H_{0.2.5a\text{-}c}$: $\mu_{3\ KG.R3} \geq \mu_{3\ EG.R3}$

$H_{1.2.5a\text{-}c}$: $\mu_{3\ KG.R3} < \mu_{3\ EG.R3}$

2.6 Geschlechtsgruppen

Jungen	*Mädchen*
$H_{0.2.6.♂.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ KG.♂} \geq \mu_{2\ EG.♂}$	$H_{0.2.6.♀.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ KG.♀} \geq \mu_{2\ EG.♀}$
$H_{1.2.6.♂.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ KG.♂} < \mu_{2\ EG.♂}$	$H_{1.2.6.♀.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ KG.♀} < \mu_{2\ EG.♀}$
$H_{0.2.6.♂.a\text{-}c}$: $\mu_{3\ KG.♂} \geq \mu_{3\ EG.♂}$	$H_{0.2.6.♀.a\text{-}c}$: $\mu_{3\ KG.♀} \geq \mu_{3\ EG.♀}$
$H_{1.2.6.♂.a\text{-}c}$: $\mu_{3\ KG.♂} < \mu_{3\ EG.♂}$	$H_{1.2.6.♀.a\text{-}c}$: $\mu_{3\ KG.♀} < \mu_{3\ EG.♀}$

2.7 Altersgruppen

Alter ≤ 8	*Alter < 8*
$H_{0.2.7.ALTER\leq 8.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ KG.ALTER\leq 8} \geq \mu_{2\ EG.ALTER\leq 8}$	$H_{0.2.7.ALTER<8.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ KG.ALTER<8} \geq \mu_{2\ EG.ALTER<8}$
$H_{1.2.7.ALTER\leq 8.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ KG.ALTER\leq 8} < \mu_{2\ EG.ALTER\leq 8}$	$H_{1.2.7.ALTER<8.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ KG.ALTER<8} < \mu_{2\ EG.ALTER<8}$
$H_{0.2.7.ALTER\leq 8.a\text{-}c}$: $\mu_{3\ KG.ALTER\leq 8} \geq \mu_{3\ EG.ALTER\leq 8}$	$H_{0.2.7.ALTER<8.a\text{-}c}$: $\mu_{3\ KG.ALTER<8} \geq \mu_{3\ EG.ALTER<8}$
$H_{1.2.7.ALTER\leq 8.a\text{-}c}$: $\mu_{3\ KG.ALTER\leq 8} < \mu_{3\ EG.ALTER\leq 8}$	$H_{1.2.7.ALTER<8.a\text{-}c}$: $\mu_{3\ KG.ALTER<8} < \mu_{3\ EG.ALTER<8}$

Forschungsfrage 3 - schulische Fertigkeiten

Können Kinder an der Förderschule, die im erweiterten Lubo-Training an mind. 45 Sitzungen teilgenommen haben, ihre schulischen Fertigkeiten besser weiterentwickeln als Kinder der Kontrollgruppe, die nicht am Training teilgenommen hat?

Forschungshypothese 3.1 - schulische Fertigkeiten

Die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe, die in dem erweiterten Lubo-Training an mind. 45 Sitzungen teilgenommen haben, weisen im Prä-Postvergleich oder im Prä-Follow-Up-Vergleich bessere **schulische Fertigkeiten** auf als die Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe, die den regulären Unterricht der Förderschule besucht haben.

Operationale Hypothesen 3.1

Die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe, die in dem erweiterten Lubo-Training an mind. 45 Sitzungen teilgenommen haben, weisen im Prä-Postvergleich oder im Prä-Follow-Up-Vergleich…

a) …eine höhere kognitive Problemlösekompetenz[4] (gemessen mit Hilfe des CFT);

b) …ein in den Verhaltenseinschätzungen der Lehrerkräfte besseres Lern- und Arbeitsverhalten (gemessen mit den Skalen des Lern-Arbeitsverhaltens der LSL); sowie

c) … eine bessere Fähigkeit zur Konzentration (gemessen mit Hilfe der Skala Konzentration der LSL) auf,

als die Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe, die den regulären Unterricht der Förderschule besucht haben.

Forschungsfragen und Hypothesen 3.2-7 - Problembelastung - in den Gruppen 2-7

Analog zur Forschungsfrage 3.1 und der daraus abgeleiteten Forschungshypothese werden dieselben Forschungsfragen und Hypothesen für die definierten Untergruppen

[4] Nur im Prä-Postvergleich.

der Kinder mit erhöhtem kognitiven Risiko, erhöhtem psychischen Risiko, erhöhtem Kontextrisiko, der Hochrisikokinder, der Geschlechts- und Altersgruppen, formuliert.

Tabelle 16 stellt die gerichteten statistischen Hypothesen zur ersten Forschungsfrage für die Gruppen 1-7 zusammen. Die aufgestellten Hypothesen gelten als bestätigt bei einem Signifikanzniveau $p<0.05$. Die Alpha-Adjustierung für die operanten Bereiche b) und c) liegt bei α/2. Diese werden im Ergebnisteil detailliert dargestellt.

Tabelle 16: Gerichtete statistische Hypothesen zur dritten Forschungsfrage

3.1 Gesamtgruppe	
$H_{0.3.1a\text{-}c}$: $\mu_{2\ EG} \leq \mu_{2\ KG}$	
$H_{1.3.1a\text{-}c}$: $\mu_{2\ EG} > \mu_{2\ KG}$	
$H_{0.3.1b\text{-}c}$: $\mu_{3\ EG} \leq \mu_{3\ KG}$	
$H_{1.3.1b\text{-}c}$: $\mu_{3\ EG} > \mu_{3\ KG}$	
3.2 Gruppen mit erhöhtem kognitivem Risiko	
Gruppe CFT≤ 85	*Gruppe zieldifferenter Bildungsgang*
$H_{0.3.2.CFT\leq85.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ EG.CFT\leq85} \leq \mu_{2\ KG.CFT\leq85}$	$H_{0.3.2.LE.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ EG.LE} \leq \mu_{2\ KG.LE}$
$H_{1.3.2.CFT\leq85.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ EG.CFT\leq85} > \mu_{2\ KG.CFT\leq85}$	$H_{1.3.2.LE.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ EG.LE} > \mu_{2\ KG.LE}$
$H_{0.3.2.CFT\leq85.b\text{-}c}$: $\mu_{3\ EG.CFT\leq85} \leq \mu_{3\ KG.CFT\leq85}$	$H_{0.3.2.LE.b\text{-}c}$: $\mu_{3\ EG.LE} \leq \mu_{3\ KG.LE}$
$H_{1.3.2.CFT\leq85.b\text{-}c}$: $\mu_{3\ EG.CFT\leq85} > \mu_{3\ KG.CFT\leq85}$	$H_{1.3.2.LE.b\text{-}c}$: $\mu_{3\ EG.LE} > \mu_{3\ KG.LE}$
3.3 Gruppen mit erhöhtem psychischem Risiko	
Gruppe SDQ PR<10	*Gruppe ADHS*
$H_{0.3.3.SDQ.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ EG.SDQ} \leq \mu_{2\ KG.SDQ}$	$H_{0.3.3.ADHS.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ EG.ADHS} \leq \mu_{2\ KG.ADHS}$
$H_{1.3.3.SDQ.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ EG.SDQ} > \mu_{2\ KG.SDQ}$	$H_{1.3.3.ADHS.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ EG.ADHS} > \mu_{2\ KG.ADHS}$
$H_{0.3.3.SDQ.b\text{-}c}$: $\mu_{3\ EG.SDQ} \leq \mu_{3\ KG.SDQ}$	$H_{0.3.3.ADHS.b\text{-}c}$: $\mu_{3\ EG.ADHS} \leq \mu_{3\ KG.ADHS}$
$H_{1.3.3.SDQ.b\text{-}c}$: $\mu_{3\ EG.SDQ} > \mu_{3\ KG.SDQ}$	$H_{1.3.3.ADHS.b\text{-}c}$: $\mu_{3\ EG.ADHS} > \mu_{3\ KG.ADHS}$
3.4 Gruppen mit erhöhtem Kontextrisiko	
Gruppe Gewalt in Familie	*Gruppe Elternteil alleinerziehend (AE)*
$H_{0.3.4.GEWALT.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ EG.GEWALT} \leq \mu_{2\ KG.GEWALT}$	$H_{0.3.4.AE.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ EG.AE} \leq \mu_{2\ KG.AE}$
$H_{1.3.4.GEWALT.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ EG.GEWALT} > \mu_{2\ KG.GEWALT}$	$H_{1.3.4.AE.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ EG.AE} > \mu_{2\ KG.AE}$
$H_{0.3.4.GEWALT.b\text{-}c}$: $\mu_{3\ EG.GEWALT} \leq \mu_{3\ KG.GEWALT}$	$H_{0.3.4.AE.b\text{-}c}$: $\mu_{3\ EG.AE} \leq \mu_{3\ KG.AE}$
$H_{1.3.4.GEWALT.b\text{-}c}$: $\mu_{3\ EG.GEWALT} > \mu_{3\ KG.GEWALT}$	$H_{1.3.4.AE.b\text{-}c}$: $\mu_{3\ EG.AE} > \mu_{3\ KG.AE}$

Gruppe Eltern arbeitslos (EAL)	
$H_{0.3.4.EAL.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ EG.EAL} \leq \mu_{2\ KG.EAL}$	
$H_{1.3.4.EAL.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ EG.EAL} > \mu_{2\ KG.EAL}$	
$H_{0.3.4.EAL.b\text{-}c}$: $\mu_{3\ EG.EAL} \leq \mu_{3\ KG.EAL}$	
$H_{1.3.4.EAL.b\text{-}c}$: $\mu_{3\ EG.EAL} > \mu_{3\ KG.EAL}$	
3.5 Hochrisikokinder *(R^3)*	
$H_{0.3.5.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ EG.R3} \leq \mu_{2\ KG.R3}$	
$H_{1.3.5.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ EG.R3} > \mu_{2\ KG.R3}$	
$H_{0.3.5.b\text{-}c}$: $\mu_{3\ EG.R3} \leq \mu_{3\ KG.R3}$	
$H_{1.3.5.b\text{-}c}$: $\mu_{3\ EG.R3} > \mu_{3\ KG.R3}$	
3.6 Geschlechtsgruppen	
Jungen	*Mädchen*
$H_{0.3.6.♂.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ EG.♂} \leq \mu_{2\ KG.♂}$	$H_{0.3.6.♀.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ EG.♀} \leq \mu_{2\ KG.♀}$
$H_{1.3.6.♂.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ EG.♂} > \mu_{2\ KG.♂}$	$H_{1.3.6.♀.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ EG.♀} > \mu_{2\ KG.♀}$
$H_{0.3.6.♂.b\text{-}c}$: $\mu_{3\ EG.♂} \leq \mu_{3\ KG.♂}$	$H_{0.3.6.♀.b\text{-}c}$: $\mu_{3\ EG.♀} \leq \mu_{3\ KG.♀}$
$H_{1.3.6.♂.b\text{-}c}$: $\mu_{3\ EG.♂} > \mu_{3\ KG.♂}$	$H_{1.3.6.♀.b\text{-}c}$: $\mu_{3\ EG.♀} > \mu_{3\ KG.♀}$
3.7 Altersgruppen	
Alter ≤ 8	*Alter > 8*
$H_{0.3.7.ALTER\leq8\ .a\text{-}c}$: $\mu_{2\ EG.ALTER\leq8} \leq \mu_{2\ KG.ALTER\leq8}$	$H_{0.3.7.ALTER>8.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ EG.ALTER>8} \leq \mu_{2\ KG.ALTER>8}$
$H_{1.3.7.ALTER\leq8\ .a\text{-}c}$: $\mu_{2\ EG.ALTER\leq8} > \mu_{2\ KG.ALTER\leq8}$	$H_{1.3.7.ALTER>8.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ EG.ALTER>8} > \mu_{2\ KG.ALTER>8}$
$H_{0.3.7.ALTER\leq8\ .b\text{-}c}$: $\mu_{3\ EG.ALTER\leq8} \leq \mu_{3\ KG.ALTER\leq8}$	$H_{0.3.7.ALTER>8.b\text{-}c}$: $\mu_{3\ EG.ALTER>8} \leq \mu_{3\ KG.ALTER>8}$
$H_{1.3.7.ALTER\leq8\ .b\text{-}c}$: $\mu_{3\ EG.ALTER\leq8} > \mu_{3\ KG.ALTER\leq8}$	$H_{1.3.7.ALTER>8.b\text{-}c}$: $\mu_{3\ EG.ALTER>8} > \mu_{3\ KG.ALTER>8}$

Forschungsfrage 4 - Schulleistungen

Können Kinder an der Förderschule, die im erweiterten Lubo-Training an mind. 45 Sitzungen teilgenommen haben und in dieser Zeit keinen Fachunterricht erhalten haben, ihre fachbezogenen Schulleistungen auf dem gleichen Niveau halten, wie die Kontrollgruppe, die nicht am Training teilgenommen und Unterricht in den Schulfächern erhalten hat?

Forschungshypothese 4 - Schulleistungen

Die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe, die in dem erweiterten Lubo-Training an mind. 45 Sitzungen teilgenommen haben, zeigen im Prä-Postvergleich oder im Prä-Follow-Up-Vergleich keine niedrigeren fachbezogenen **Schulleistungen**, als die Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe, die in der Zeit des Lubo-Trainings regulären Unterricht in den Schulfächern erhalten haben.

Operationale Hypothesen 4

Die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe, die in dem erweiterten Lubo-Training an mind. 45 Sitzungen teilgenommen haben, weisen im Prä-Postvergleich oder im Prä-Follow-Up-Vergleich…

- **a)** …die gleichen oder bessere Leistungen im Lesen (gemessen mit Hilfe der Schulleistungseinschätzung im Bereich Lesen aus der CBCL);
- **b)** …die gleichen oder bessere Leistungen im Schreiben (gemessen mit Hilfe der Schulleistungseinschätzung im Bereich Schreiben der CBCL);
- **c)** …die gleichen oder bessere Leistungen im mündlichen Sprachgebrauch (gemessen mit Hilfe der Schulleistungseinschätzung im Bereich mündlicher Sprachgebrauch der CBCL);
- **d)** …die gleichen oder bessere Leistungen im Rechnen (gemessen mit Hilfe der Schulleistungseinschätzung im Bereich Rechnen der CBCL); sowie
- **e)** …die gleichen oder bessere Leistungen im Sachunterricht (gemessen mit Hilfe der Schulleistungseinschätzung im Bereich Sachunterricht der CBCL) auf,

wie/als die Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe, die in der Zeit des Lubo-Trainings regulären Unterricht in den Schulfächern erhalten haben.

Gerichtete statistische Hypothesen 4

$H_{0.4.1a\text{-}e}$: $\mu_{2\ EG} < \mu_{2\ KG}$

$H_{1.4.1a\text{-}e}$: $\mu_{2\ EG} \geq \mu_{2\ KG}$

$H_{0.4.1a\text{-}e}$: $\mu_{3\ EG} < \mu_{3\ KG}$

$H_{1.4.1a\text{-}e}$: $\mu_{3\ EG} \geq \mu_{3\ KG}$

6.2 Implementation

Die Bedeutung der Implementation für die Effektivität einer Präventionsmaßnahme wurde in Kapitel 3 diskutiert. Zur Überprüfung des Einflusses der Kriterien „theoretische Fundierung“, „Reflexion der Theorie durch die Pädagoginnen und Pädagogen“ und „Transfer in den Alltag“ wurden die Auswertungsgruppe 8.i und 8.ii gebildet, um diese mit der Kontrollgruppe zu vergleichen. In diesem Kontext ist die Forschungsfrage zu klären, ob durch eine bessere Umsetzung dieser Kriterien eine höhere Wirksamkeit des Lubo-Trainings zu erzielen ist.

Forschungshypothese 1.8 - sozial-emotionale Kompetenzen und Implementation

Die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe der Untergruppe 8.i mit guter Implementationseinschätzung, die in dem erweiterten Lubo-Training an mind. 45 Sitzungen teilgenommen haben, weisen im Prä-Postvergleich oder im Prä-Follow-Up-Vergleich höhere sozial-emotionale Kompetenzen auf als die Schülerinnen und Schüler der Untergruppe 8.ii mit schlechter Implementationseinschätzung als auch die Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe.

Operationale Hypothesen 1.8

Die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe der Untergruppe 8.i mit guter Implementationseinschätzung, die in dem erweiterten Lubo-Training an mind. 45 Sitzungen teilgenommen haben, weisen im Prä-Postvergleich oder im Prä-Follow-Up-Vergleich…

- **a)** …mehr Wissen über sozial angemessene Problemlösestrategien (gemessen mit Hilfe des WALLY);
- **b)** …ein in der Verhaltenseinschätzung durch die Lehrperson kompetenteres Sozialverhalten (gemessen mit den sechs Skalen des Sozialverhaltens [SV] der LSL);
- **c)** …eine ausgeprägtere Selbstwahrnehmung (gemessen mit der Skala Selbstwahrnehmung [SW] der LSL); sowie
- **d)** …Eine bessere Selbstkontrolle (gemessen mit der Skala Selbstkontrolle [SK] der LSL) auf,

als die Schülerinnen und Schüler der Untergruppe 8.ii mit schlechter Implementationseinschätzung und auch als die Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe.

Gerichtete statistische Hypothesen 1.8

$H_{0.1.8a\text{-}d}$: $\mu_{2\ KG\text{-}IMP(+)} \leq (\mu_{2\ KG\text{-}IMP(-)} \leq \mu_{2\ EG})$

$H_{1.1.8a\text{-}d}$: $\mu_{2\ KG\text{-}IMP(+)} > (\mu_{2\ KG\text{-}IMP(-)} \geq \mu_{2\ EG})$

$H_{0.1.8a\text{-}d}$: $\mu_{3\ KG\text{-}IMP(+)} \leq (\mu_{3\ KG\text{-}IMP(-)} \leq \mu_{3\ EG})$

$H_{1.1.8a\text{-}d}$: $\mu_{3\ KG\text{-}IMP(+)} > (\mu_{3\ KG\text{-}IMP(-)} \geq \mu_{3\ EG})$

Forschungshypothese 2.8 - Problembelastung und Implementation

Die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe der Untergruppe 8.i mit guter Implementationseinschätzung, die in dem erweiterten Lubo-Training an mind. 45 Sitzungen teilgenommen haben, zeigen im Prä-Postvergleich oder im Prä-Follow-Up-Vergleich weniger **problembelastete Verhaltensweisen** als die Schülerinnen und Schüler Untergruppe 8.ii mit schlechter Implementationseinschätzung und auch als die Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe.

Operationale Hypothesen 2.8

Die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe der Untergruppe 8.i mit guter Implementationseinschätzung, die in dem erweiterten Lubo-Training an mind. 45 Sitzungen teilgenommen haben, zeigen im Prä-Postvergleich oder im Prä-Follow-Up-Vergleich...

a) weniger unangemessene Problemlösestrategien in sozialen Situationen (gemessen mit Hilfe des WALLY);

b) eine in der Verhaltenseinschätzung durch die Lehrperson geringere Gesamtproblembelastung im Bereich Verhalten (gemessen mit Hilfe des SDQ Gesamtproblemwerts) sowie

c) eine in der Verhaltenseinschätzung durch die Lehrperson geringere Ausprägung von Aufmerksamkeits-/Hyperaktivitätsproblemen (gemessen mit Hilfe der Skala Aufmerksamkeits-/Hyperaktivitätsproblemen des SDQ)

als die Schülerinnen und Schüler der Untergruppe 8.ii mit schlechter Implementationseinschätzung und auch als die Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe.

Gerichtete statistische Hypothesen 2.8

$H_{0.2.8a\text{-}c}$: $\mu_{2\ KG\text{-}IMP(+)} \geq (\mu_{2\ KG\text{-}IMP(-)} \geq \mu_{2\ EG})$

$H_{1.2.8a\text{-}c}$: $\mu_{2\ KG\text{-}IMP(+)} < (\mu_{2\ KG\text{-}IMP(-)} \leq \mu_{2\ EG})$

$H_{0.2.8a\text{-}c}$: $\mu_{3\ KG\text{-}IMP(+)} \geq (\mu_{3\ KG\text{-}IMP(-)} \geq \mu_{3\ EG})$

$H_{1.2.8a\text{-}c}$: $\mu_{3\ KG\text{-}IMP(+)} < (\mu_{3\ KG\text{-}IMP(-)} \leq \mu_{3\ EG})$

Forschungshypothese 3.8 - schulische Fertigkeiten und Implementation

Die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe der Untergruppe 8.i mit guter Implementationseinschätzung, die in dem erweiterten Lubo-Training an mind. 45 Sitzungen teilgenommen haben, weisen im Prä-Postvergleich oder im Prä-Follow-Up-Vergleich bessere **schulische Fertigkeiten** auf als die Schülerinnen und Schüler der Untergruppe 8.ii mit schlechter Implementationseinschätzung und auch als die Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe.

Operationale Hypothesen 3.8

Die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe der Untergruppe 8.i mit guter Implementationseinschätzung, die in dem erweiterten Lubo-Training an mind. 45 Sitzungen teilgenommen haben, weisen im Prä-Postvergleich oder im Prä-Follow-Up-Vergleich…

- **a)** …eine höhere kognitive Problemlösekompetenz[5] (gemessen mit Hilfe des CFT);
- **b)** …ein in den Verhaltenseinschätzungen der Lehrkräfte besseres Lern- und Arbeitsverhalten (gemessen mit den Skalen des Lern-Arbeitsverhaltens der LSL); sowie
- **c)** … eine bessere Fähigkeit zur Konzentration (gemessen mit Hilfe der Skala Konzentration der LSL) auf

als die Schülerinnen und Schüler der Untergruppe 8.ii mit schlechter Implementationseinschätzung und auch als die Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe.

Gerichtete statistische Hypothesen 3.8

$H_{0.3.8a\text{-}c}$: $\mu_{2\ KG\text{-}IMP(+)} \leq (\mu_{2\ KG\text{-}IMP(-)} \leq \mu_{2\ EG})$

$H_{1.3.8a\text{-}c}$: $\mu_{2\ KG\text{-}IMP(+)} > (\mu_{2\ KG\text{-}IMP(-)} \geq \mu_{2\ EG})$

[5] Nur im Prä-Postvergleich.

$H_{0.3.8b\text{-}c}$: $\mu_{3\ KG\text{-}IMP(+)} \leq (\mu_{3\ KG\text{-}IMP(-)} \leq \mu_{3\ EG})$

$H_{1.3.8b\text{-}c}$: $\mu_{3\ KG\text{-}IMP(+)} > (\mu_{3\ KG\text{-}IMP(-)} \geq \mu_{3\ EG})$

Forschungsfrage 5 - Praktikabilität und Akzeptanz des Programms durch die Lehrpersonen

Die konkreten Instruktionen und der Lebensweltbezug des Trainingsprogramms, als weitere wichtige Parameter für die Wirksamkeit einer Präventionsmaßnahme (Beelmann, 2012; Denham & Burton, 2003; Reicher & Jauk, 2012), sollen in einer zusätzlichen begleitenden Forschungsfrage beleuchtet werden. In diesem Bereich der formativen Evaluation soll das Lubo-Programm, insbesondere in Hinblick auf Praktikabilität und Akzeptanz der Maßnahme durch die Lehrpersonen, überprüft werden (Bortz & Döring, 2006).

Zur Einschätzung in diesem Bereich werden im „Abschlussfragebogen LUBO-Förderschule“ die nachfolgenden vier Fragen gestellt:

1. „Bitte bewerten Sie abschließend das durchgeführte LUBO-Training.“
2. „Welche Materialien haben sich Ihrer Meinung nach für die Durchführung als besonders hilfreich erwiesen?“
3. „Welche Schwierigkeiten haben sich bei der Durchführung des LUBO-Trainings ergeben?“
4. „Notieren Sie an dieser Stelle Ihre Anregungen und konkreten Verbesserungsvorschläge für das LUBO-Training bzw. für die einzelnen Phasen des Trainings.“

Die Frage eins wird auf einer fünfstufigen Skala von sehr gut (1) bis mangelhaft (5) geratet. Die Fragen zwei bis vier sind offen gestellt, um explanativ ein Feedback der Lehrpersonen zur Praktikabilität und mögliche Optimierungsansätze zu generieren (Kromrey, 2009). Die Beantwortung dieser Forschungsfrage erfolgt mittels deskriptiver Auswertung der Rückmeldungen.

II. Empirischer Teil:
Evaluation des erweiterten Trainingsprogramms „Lubo aus dem All – 1. und 2. Klasse“ mit Kindern unter erhöhten Risiken

7. Methode

7.1 Aufbau der Studie

Die Evaluation des erweiterten Trainings „Lubo aus dem All! - Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen in der Schuleingangsphase“ (Hillenbrand, Hennemann, Hens, & Hövel, 2013) ist Teil einer Reihe von Forschungsprojekten zum Gegenstand „Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen“. Im Bereich des systematischen Aufbaus von sozial- emotionalen Kompetenzen mit dem Lubo-Programm evaluierte der Lehrstuhl für Erziehungshilfe unter Leitung von Clemens Hillenbrand in den Jahren 2005-2007 dieses Programm bereits erfolgreich in zwei Studien. Sowohl in der Umsetzung in der Vorschule (Hillenbrand, Hennemann, & Heckler-Schell, 2008; Schell, 2011) als auch in der Durchführung in der Schuleingangsphase (Hennemann, Hillenbrand, & Hens, 2011; 2010; Reicher & Jauk, 2012) konnten für das Programm praxisrelevante Effekte für die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen belegt werden. Hennemann et al. stellen (2013) insbesondere die positiven Effekte für die Kinder unter erhöhten sozial-emotioalen und kognitiven Risiken heraus.

Um den Einsatz auch für Risikokinder an einer Förderschule zu ermöglichen, wurde das Lubo-Programm unter dem Aspekt der Individualisierung und optionalen Vertiefung um insgesamt 21 Stunden erweitert. Vor der Hauptuntersuchung wurde dieses erweiterte Programm bereits in zwei Pilotstudien durchgeführt, mit positiven Rückmeldungen der Lehrpersonen und einer Kompetenzerweiterung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Die anschließende experimentelle Hauptstudie verfolgt nun zwei zentrale Evaluationsziele:

1. die Effekte des erweiterten Trainings im Hinblick auf die sozial-emotionalen Fertigkeiten, die Problembelastung und die schulischen Fertigkeiten der Kinder in Abhänigkeit zu deren individuellen Risikokonstellationen zu erheben. Hierfür werden die Ergebnisse der summativen Evaluation herangezogen.

2. den Einfluss von Implementationsparametern auf die Effektivität des erweiterten Trainings einzuschätzen und zu bewerten. Hierzu sollen einerseits die Effekte der summativen Evaluation in Abhängigkeit ausgewählter Implementationsparameter erhoben werden, andererseits qualitative Rückmeldungen zur Praktikabilität der Maßnahme in der formativen Evaluation dargestellt werden.

7.2 Untersuchungsdesign

Forschungsmethodisch lässt sich die Wirksamkeit einer Maßnahme am besten mittels eines randomisierten Kontrollgruppendesigns überprüfen (Rost, 2009; Bortz & Döring, 2006). Diese Methode stößt allerdings in schulischen Settings an ihre Grenzen: Bei einer Präventionsmaßnahme, die wie das Lubo-Training mit einer gesamten Klasse durchgeführt werden soll, ist es schulorganisatorisch nicht möglich, innerhalb einer Klasse die Schülerinnen und Schüler zufällig in Experimental- und Kontrollgruppe aufzuteilen. Die Kontrollgruppe könnte hierbei auf Grund eines Mangels an Lehrkräften nicht unterrichtlich versorgt werden. Darüber hinaus könnten durch eine mögliche Konkurrenz zwischen den beiden Gruppen innerhalb einer Klasse die Validität der Studie beeinflusst werden (Bortz & Döring, 2006), da das Konkurrenzverhalten nicht kontrolliert werden kann.

Vor diesem Hintergrund erfolgte die Überprüfung der in Kapitel 6 aufgestellten Forschungsfragen und Hypothesen mittels eines quasiexperimentellen Untersuchungsdesigns (Rost, 2009). Tabelle 17 stellt das Design der Studie dar. Sowohl die Kompetenzen als auch die Problembelastung der hierfür generierten beiden Gruppen (Experimental- und Kontrollgruppe) wurden, wie in Kapitel 6 operationalisiert, zu insgesamt drei Messzeitpunkten erhoben. Die Prätest-Erhebung erfolgte zu den Herbstferien (ein bis zwei Wochen vor Beginn der Lubo-Trainings-Umsetzung), im Schuljahr 2009/2010, die Posttest-Erhebung fand zu den Osterferien (ein bis zwei Wochen nach Beendigung des Lubo-Trainings) im Schuljahr 2009/2010 statt. Auf Grund einer hohen Fluktuation der Kinder in einer Förderschule wäre mit einer hohen Drop-Out-Quote des dritten Messzeitpunktes zu rechnen gewesen, wenn dieser im neuen Schuljahr gelegen hätte. Daher erfolgte die Follow-Up-Erhebung vor den Sommerferien 2009/2010 (ca. drei Monate nach dem Training).

Tabelle 17: Evaluationsdesign der Studie

Messung	Experimentalgruppe	Kontrollgruppe
Prätest	Oktober 2009	
Gruppenbildung	Zuordnung in die Auswertungsgruppen 1-7	
Treatment	mind. 45 Lubo-Sitzungen	keins
Posttest	März-April 2010	
Follow-Up Test	Juli 2010	
Gruppenbildung	Zuordnung der Auswertungsgruppe 8	

7.3 Stichprobenkonstruktion

Für die Generalisierbarkeit von Effekten schlägt Rost vor, „den Zufall satt zuschlagen zu lassen“ (2009, S. 88f). Um daher eine möglichst breite Abbildung der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen ES zu gewährleisten, wurden die teilnehmenden Schulen randomisiert (Bortz & Döring, 2006) ausgewählt. Aus dem Gesamtbestand an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung der Schulämter Köln, Bonn, Leverkusen, Rhein-Berg, Rhein-Erft, Rhein-Sieg und Oberberg wurden zufällig 24 Schulen gezogen. Die ausgewählten Schulen wurden dann erneut zufällig auf die Gruppen Experimental- und Kontrollgruppe aufgeteilt. Die gezogenen Schulen wurden im Anschluss in einem Informationsschreiben[6] getrennt voneinander über ihre mögliche Teilnahme an den Forschungsprojekten:

- Prävention von Verhaltensstörungen - „LUBO aus dem All!“ (Experimentalgruppe) und
- Forschungsprojekt zur Entwicklungsdiagnostik von Verhaltensstörungen (Kontrollgruppe)

informiert. Von den jeweils zwölf zweifach ausgelosten Schulen je Gruppe haben sich sowohl in der Experimental- als auch in der Kontrollgruppe elf Schulen bereiterklärt, an der Studie teilzunehmen. In der Phase der Stichprobenkonstruktion kam dann noch eine Förderschule aus Euskirchen auf die Forschungsgruppe zu, mit der Bitte, auch an der Studie teilnehmen zu dürfen.

Um die Umsetzung der Forschungsprojekte in den Stundenplänen der jeweiligen Schulen handhabbar zu machen, haben alle teilnehmenden Schulen die Klassen für die

[6] beide Schreiben befinden sich im Anhang

Teilnahme, in Absprache zwischen Schulleitungen und Lehrpersonen, selbst bestimmt. Hierdurch kamen insgesamt 14 (15[7]) Klassen mit 117 Kindern (125[8]) in der Experimentalgruppe und 13 Klassen mit 108 Schülerinnen und Schülern in der Kontrollgruppe zusammen. In allen insgesamt 27 Klassen haben die Klassenleitungen jeweils die Einverständniserklärung[9] der Erziehungsberechtigten zur Teilnahme ihrer Kinder am Projekt sowie an der Datenerhebung eingeholt.
Während der Phase der Projektumsetzung wurden keine Informationen der Gruppen untereinander ausgetauscht.

7.4 Untersuchungsdurchführung

Die Untersuchungsdurchführung wurde von insgesamt 18 (15EG/3KG) Studentinnen und Studenten der Sonderpädagogik der Universität zu Köln vorgenommen. Diese Studentinnen und Studenten befanden sich alle im Prüfungssemester und haben über die Durchführung des Projektes ihre Abschlussarbeiten (Staatsexamen und Diplom) angefertigt. Jeder Klasse der Experimentalgruppe war eine Studentin oder ein Student zugeordnet. Die Klassen der Kontrollgruppe wurden auf drei Studentinnen aufgeteilt, sodass jede/r von ihnen vier bis fünf Klassen betreut hat.
Während des Projektes haben zwei Studentinnen (1EG/1KG) ihr Studium abgebrochen. Der Abbruch in der Gruppe, die das Lubo-Training durchgeführt hat, erfolgte nach Durchführung von ¼ des Trainings. Da sich für diese Klasse zu diesem Zeitpunkt kein Ersatz gefunden hat, konnte hier das Training nicht weiter fortgesetzt werden und die Post- und Follow-Up-Daten der acht Kinder dieser Klasse wurden nicht erhoben. Auch die vorhandenen Prä-Daten wurden nicht für die Auswertung herangezogen. Die zweite Studentin hat kurz vor der Beendigung der Studie ihr Studium abgebrochen. Sie betreute vier Klassen der Kontrollgruppe. Da sich dieser Abbruch allerdings erst zur Follow-Up-Erhebung ergab und sie bereits alle Daten der Prä- und Post-Messung eingegeben hatte, konnte die Erhebung mit Hilfe einer studentischen Hilfskraft des Lehrstuhls für Erziehungshilfe der Universität zu Köln beendet werden.
Vor Beginn der Untersuchung wurden alle 18 Studentinnen und Studenten detailliert über die Ziele der Studie sowie die Untersuchungsmodalitäten, insbesondere die For-

[7] in einer Klasse wurde das Training auf Grund von Personalmangel abgebrochen
[8] vor Dropout
[9] Einverständniserklärung beider Gruppen im Anhang

schungstheorie, -praxis und -ethik instruiert. Zur weiteren Sicherungen der intendierten Inhalte des Trainings und einer validen Datenerhebung wurden die Studentinnen und Studenten sowie die Lehrkräfte der teilnehmenden Schulen in den theoretischen Grundlagen und den diagnostischen Instrumenten vor, während und nach der Studie, wie in Tabelle 18 dargestellt, geschult und informiert:

Tabelle 18: Vor- und Nachbereitung der Untersuchungsdurchführung. Umsetzungsbegleitung

Zeit/Art	Student EG	Student KG	Lehrkraft EG	Lehrkraft KG
2 Monate vor der Prä-Erhebung: 2-stündige Informationsveranstaltung zu den theoretischen Grundlagen, den Erhebungsinstrumenten, den Zielsetzungen und den organisatorischen Rahmenbedingungen der Untersuchung. Erste persönliche Kontaktaufnahme der Studentinnen und Studenten mit den Lehrkräften.		X		X
2 Monate vor der Prä-Erhebung: 2-stündige Informationsveranstaltung zu den theoretischen Grundlagen, den Erhebungsinstrumenten, den Zielsetzungen und den organisatorischen Rahmenbedingungen der Untersuchung. Erste persönliche Kontaktaufnahme der Studentinnen mit den Lehrkräften.	X		X	
1 Monat vor der Prä-Erhebung: ganztägige Schulung in den Erhebungsinstrumenten	X	X		
1 Monat vor Trainingsbeginn: ganztägige Schulung zur Theorie, den entwicklungspsychologischen Grundlagen sowie den Inhalten, dem Aufbau und den Methoden des erweiterten Lubo-Trainings	X			
2 Wochen vor Trainingsbeginn: schriftliche Elterninformation zur Studie und Einholung des Einverständnisses.			X	X
2 Wochen vor Trainingsbeginn: Passwortgeschützter online Zugang zu den diagnostischen Instrumenten	X	X		
2 Wochen vor Trainingsbeginn: Passwortgeschützter online Zugang zum Manual und den Trainingsmaterialien.	X			
Prä-Datenerhebung	X	X	X	X
max. 4 Wochen nach Prä-Datenerhebung: Dateneingabe in SPSS	X	X		
Umsetzung: Gemeinsame Durchführung des Trainings entsprechend dem Manual	X		X	
Während der Umsetzung: wöchentliche 90-minütige Supervision zur Trainingsdurchführung	X			
4 Wochen nach Trainingsstart: 90-minütige Veranstaltung zu offenen Fragen und zu den weiteren Trainingsinhalten.	X		X	
2 Wochen vor der Post-Messung: 90-minütige Auffrischung zu den Erhebungsinstrumenten.	X	X		
Post-Datenerhebung	X	X	X	X
max. 4 Wochen nach Post-Datenerhebung: Dateneingabe in SPSS	X	X		
Follow-Up-Datenerhebung	X	X	X	X

Zeit/Art	Student EG	Student KG	Lehrkraft EG	Lehrkraft KG
max. 4 Wochen nach Follow-Up-Datenerhebung: Dateneingabe in SPSS	X	X		
Nach der Follow-Up-Erhebung: Information der Lehrkräfte über die Untersuchungsergebnisse	X	X	X	X
Nach der Follow-Up-Erhebung: ganztägige Fortbildung in den diagnostischen Instrumenten				X

Die zur Studie eingesetzten Briefe an die Schulen und die Eltern sind dem Anhang beigefügt.

Besonderheiten der Untersuchungsdurchführung: fehlende Daten

Während der Studie kam es zu einer leichten Abnahme der erhobenen Datensätze, sodass die Stichprobengröße in den einzelnen erhobenen Variablen von t1 über t2 zu t3 leicht zurückging. Hierbei liegt die „DropOut"-Quote allerdings deutlich unterhalb des von Rost (2009) ausgewiesenen Toleranzwertes von 40%. Die mittlere DropOut-Rate von der Prä- zur Post-Erhebung beträgt 0,81%. Die DropOut-Quoten in den einzelnen Instrumenten liegen zwischen 0% und 2,68%. In den kindzentrierten Verfahren liegt der DropOut bei quasi 0% (bei einem Kind der EG fehlen die CFT-Werte der Post Erhebung), in der Fremdbeurteilung liegen die DropOut-Raten zwischen 0% und 2,68%. Die DropOut-Quoten sind in EG und KG vergleichbar und sind bei den Lehrerfragenbögen auf Lehrerwechsel innerhalb des Schuljahres zurückzuführen. Mit einer Quote von max. 2,68% zu t2 insgesamt, liegt der Wert der fehlenden Daten klar unterhalb der von Rost (2009, S. 175) angegebenen Faustregel von 15%, ab wann von nicht-zufällig fehlenden Daten ausgegangen werden könnte. Zwischen der Prä- und der Follow-Up-Messung kam es zu einem DropOut von 6,95% im Mittel. Die fehlenden Werte zu den Instrumenten, die direkt am Kind erhoben wurden, liegen bei max. 2,68%. Gründe hierfür sind längerfristige Erkrankungen bzw. Schul- oder Klassenwechsel einzelner Schülerinnen und Schüler. Für die Lehrerfragebögen ergibt sich zu t3 ein DropOut von zwischen 2,56 - 10,28%. Die Gründe hierfür sind einerseits dieselben wie bereits beschrieben, andererseits hat eine Studentin, die mit der Erhebung in Klassen der Kontrollgruppe betraut war, ihr Studium abgebrochen. Zwar hat diese Studentin die ausgefüllten Testbögen zur Verfügung gestellt, es konnten auf Grund von fehlenden Beschriftungen zum Probandenindex Bögen der LSL und des SDQ zu t3 nicht eindeutig Kindern zugeordnet werden, sodass diese Daten nicht verwendet

wurden. Das kindzentrierte Verfahren Wally wurde in diesen Klassen der KG von einer studentischen Hilfskraft des Lehrstuhls erhoben. Ein systematischer Fehler in der Datenerhebung ist, mit einer großen Wahrscheinlichkeit bei den insgesamt geringen Raten der fehlenden Daten, auszuschließen. Die Empfehlung der vorangegangenen Studie zu Lubo in der allgemeinen Schule, möglichst alle Messzeitpunkte innerhalb eines Schuljahres zu positionieren, um den DropOut zu verringern (Hens, 2010), hat sich bestätigt. Die DropOut-Quoten haben sich von bis zu 25% auf max. 10% in der vorliegenden Studie reduziert.

7.5 Datenerhebung

Zur Überprüfung der Wirksamkeit des erweiterten Lubo-Trainings im Einsatz bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen der Lern- und Entwicklungsstörungen wird eine multimodale Datenerhebung mit unterschiedlichen distalen und proximalen Verfahren eingesetzt. Diese Datenerhebung erfolgt in vier Dimensionen, welche die Entwicklung der Kinder aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten sollen:

In der ersten Dimension sollen die sozial erwünschten Verhaltensweisen erhoben werden.

Tabelle 19: Erhebung sozial erwünschter Verhaltensweisen

Verfahren	Erhebungsmaße distal (d) und proximal (p)/Inhalte:
Wally's social problemsolving test (WALLY) (Webster-Stratton, 1990)	(p) Kind: kognitive Problemlöse-strategien (sozial erwünschte Lösungen)
Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL) (Petermann & Petermann, 2006)	(d) Lehrperson: Sozialverhalten

Die zweite Dimension nimmt sozial unerwünschte Verhaltensweisen in den Blick.

Tabelle 20: Erhebung sozial unerwünschter Verhaltensweisen

Verfahren	Erhebungsmaße distal (d) und proximal (p)/Inhalte:
Wally's social problemsolving test (WALLY) (Webster-Stratton, 1990)	(p) Kind: kognitive Problemlöse-strategien (unangemessene Lösungen)
Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) (Goodman, 1997)	(d) Lehrperson: Problemverhalten
Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL) (Petermann & Petermann, 2006)	(d) Lehrperson: Sozialverhalten

Die schulischen Fertigkeiten sollen in der dritten Dimension in den Blick genommen werden.

Tabelle 21: Erhebung schulischer Fertigkeiten

Verfahren	Erhebungsmaße distal (d) und proximal (p)/Inhalte:
Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL) (Petermann & Petermann, 2006)	(d) Lehrperson: Lernverhalten
Fragebogen zu den Schulleistungen (Döpfner et al., 1998)	(d) Lehrperson: Schulleistungsbewertung
Culture Fair Test (CFT 1 oder 20) (Weiß, 1998)	(p) 4er-Gruppe: kognitives Leistungspotenzial

Entsprechend dem transaktionalen Entwicklungsverständnis (Beelmann & Raabe, 2007) sollen in der vierten Dimension bio-psycho-soziale Belastungsfaktoren erhoben werden, welche die Entwicklung in den anderen drei Bereichen beeinflussen können.

Tabelle 22: Erhebung unabhängiger Variablen

Verfahren	Erhebungsmaße Inhalte
Fragenbogen zu Belastungsfaktoren (familiäre Situation)	Aktenlage: familiäre Konstellation
Fragenbogen zu Belastungsfaktoren (Psychopathologien)	Aktenlage: psychische Erkrankungen
Fragenbogen zu Belastungsfaktoren (AO-SF)	Aktenlage: IQ, Verfahren, Bildungsgang, Förderschwerpunkt(e)

Die jeweiligen Verfahren, die in diesen vier Dimensionen zum Einsatz kommen, werden in den folgenden Abschnitten detailliert beschrieben.

7.5.1 Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)

Der SDQ-Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer ist ein Screening-Verfahren zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten und -stärken bei Kindern und Jugendlichen im Alter von vier bis 16 Jahren (Goodman, 1997). Er dient der Erfassung psychischer Auffälligkeiten aus der Perspektive verschiedener Beurteiler (Lehrerinnen und Lehrer, Eltern, Kinder/Jugendliche). Hierbei ist der SDQ, ähnlich wie die Child Behavior Checklist von Achenbach, ein Breitbandverfahren, welches verschiedene Problembereiche abdeckt. Ein Vorteil des SDQs im Einsatz in der Schule besteht jedoch darin,

dass er wesentlich weniger Items als die CBCL beinhaltet und sprachlich für Lehrkräfte verständlicher ist, da dieser weniger klinisch ausgerichtet ist.

Der SDQ beinhaltet 25 Items insgesamt, gleichmäßig verteilt über die folgenden fünf Skalen: Emotionale Probleme, Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme, Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen, Verhaltensauffälligkeiten und Prosoziales Verhalten. Alle Items werden mit dreistufiger Skala beantwortet - von

- zutreffend,
- teilweise zutreffend,
- nicht zutreffend.

Für Items, die mit „teilweise zutreffend“ bewertet werden, gilt immer der Wert eins. Die Items, die mit „nicht zutreffend“ oder „eindeutig zutreffend“ angegeben werden, erhalten je nach Merkmal (positiv oder negativ formuliert) den Wert null oder zwei. Zur Auswertung werden dann die Werte jeder einzelnen Skala aufaddiert. Die Ergebnisse auf allen Skalen bilden so Werte zwischen null und zehn. Zusätzlich wird aus den Werten aller vier Problemskalen ein „Gesamtproblemwert“ gebildet, der, entsprechend den vier Skalen-Werten, Werte zwischen null und 40 annehmen kann.

Die Interpretation des SDQs erfolgt mittels dreier Kategorien: „normal“, „grenzwertig“ und „auffällig“:

- 80% aller Kinder/Jugendlichen gelten als unauffällig
- Cut-off bei über 80% = als grenzwertig (Risikokinder)
- Cut-off bei über 90% = als klinisch auffällig.

Die Rohwerte aller Skalen werden direkt entsprechend kategorisiert, eine weitere Umrechnung ist nicht nötig.

Lehrerversion und Elternversion dieses Fragebogens sind für den Altersbereich von vier bis 16 Jahre und die Selbstberichtsversion für Jugendliche von 11 bis 16 Jahren normiert.

Die Reliabilität der englischen Originalform ist ausführlich bestimmt worden. Die mittlere interne Konsistenz variierte in einer großen britischen Bevölkerungsstudie (N>10.000) für die Schwierigkeitsskalen zwischen α = .70 und .88 und lag für den Gesamtproblemwert bei α = .80 (Goodman, 2001; Achenbach, et al., 2008). Die Retest-Reliabilitäten bewegten sich nach vier bis sechs Monaten in der britischen Bevölkerungsstudie zwischen *rtt*=.65 - .82 (Goodman, 2001).

In der deutschen Normierungsstudie entsprachen die ermittelten Verteilungen sehr genau der Normierung aus dem englischsprachigem Raum (Klasen, Woerner, Rothenberger, & Goodman, 2003). „In ersten Validierungsstudien zeigte sich für die Eltern-, Lehrer- und Selbst-Versionen, dass der SDQ-Deu hochsignifikant mit der erheblich längeren Child Behavior Checklist (CBCL) und deren Varianten für Lehrer- und Selbstberichte (TRF, YSR) korreliert“ (Klasen, Woerner, Rothenberger, & Goodman, 2003).

In Deutschland findet dieses Instrument u.a. Anwendung in den KIGGS-Studien des Robert-Koch-Instituts (Hölling, et al., 2012). Auch hier hat sich die Validität, insbesondere des Gesamtproblemwerts, als gut bestätigt. Klasen et al. (2003) schlussfolgern aus ihren Studien eine gute Einsetzbarkeit des SDQs für Psychiatrie und Forschung.

Innerhalb dieser Studie wird daher für die Evaluationen der Gesamtproblemwert der Lehrerversion des SDQs verwendet. Rohwerte zwischen null und 11 liegen hierbei unterhalb des Cut-offs von 80% im unauffälligen Bereich, ein Gesamtproblemwert zwischen 12 und 15 im grenzwertigen Bereich oberhalb des Cut-offs von 80% und Werte von 16 bis 40 im klinisch auffälligem Bereich über dem Cut-off von 90%. Zusätzlich zum Gesamtproblemwert wird innerhalb dieser Wirksamkeitsstudie die Skala „Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme“ ausgewertet. Hier liegen die Werte von null bis fünf im normalen, der Wert 6 im grenzwertigen und die Rohwerte zwischen sieben und zehn im auffälligen Bereich.

7.5.2 Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL)

Die Lehrereinschätzliste von Petermann und Petermann (2006) ist ein Ratingverfahren zur differenzierten Erfassung des schulbezogenen Sozial- und Lernverhaltens von Schülerinnen und Schülern. Zur Beurteilung des Entwicklungsfortschritts von Schülerinnen und Schülern kann dieses Instrument auch mehrmals im Schuljahr, mit einem Abstand von drei Monaten, eingesetzt werden (Petermann & Petermann, 2006).

Das Verfahren ist konzipiert und normiert für eine Alterspanne von sechs bis 19 Jahren und besteht aus insgesamt sechs Skalen des Sozialverhaltens sowie aus vier Skalen des Lernverhaltens, wie in Tabelle 23 dargestellt:

Tabelle 23: Skalen LSL

Die zehn Skalen der LSL	
Sozialverhalten:	**Lernverhalten**:
- Kooperation *z.B. Zeigt Freude am gemeinsamen Tun*	- Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer *z.B. Zeigt Ausdauer bei interessanten Aufgaben*
- Selbstwahrnehmung *z.B. Nimmt eigene Gefühle wahr*	- Konzentration *z.B. Arbeitet ohne Unterbrechungen*
- Selbstkontrolle *z.B. Kontrolliert impulsives Verhalten*	- Selbstständigkeit beim Lernen *z.B. Geht gezielt vor*
- Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft *z.B. Hilft aus eigener Initiative*	- Sorgfalt beim Lernen *z.B. Geht mit Heften ordentlich um*
- angemessene Selbstbehauptung *z.B. Löst Konflikte gewaltfrei*	
- Sozialkontakt *z.B. Zeigt Gefühle angemessen*	

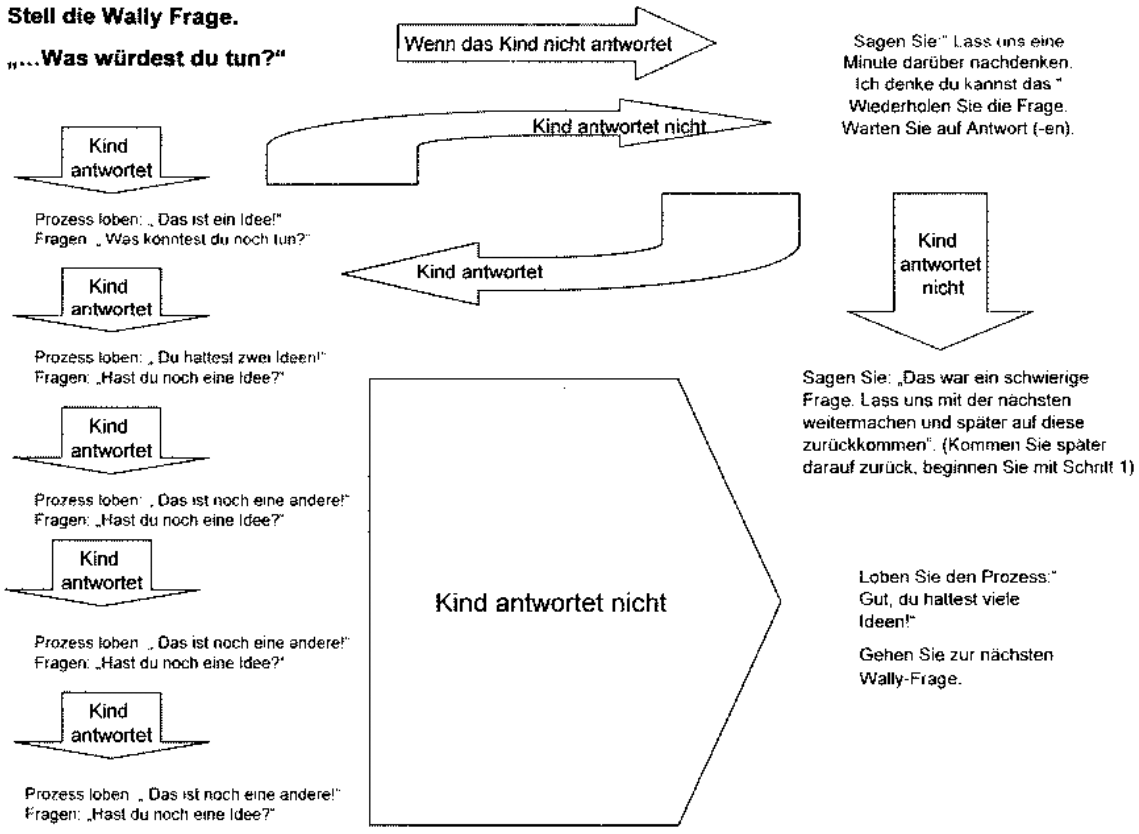
Jede dieser zehn Skalen umfasst jeweils fünf Items. Die Lehrkräfte beurteilen diese auf Grundlage des in den letzten vier Wochen beobachteten Verhaltens. Die einzelnen Items werden hierbei auf einer vierstufigen Skala, von null - Verhalten war nicht beobachtbar, bis drei - Verhalten zeigt sich immer, bewertet. Für jede der zehn Skalen ergibt sich hierbei durch Addition der Item-Ausprägungen ein Rohwert zwischen null und 15. Für die Auswertung der Ergebnisse stehen in der LSL alters- und geschlechtsdifferenzierte Normwerte als PR-Skala und T-Werte-Skala zur Verfügung. Diesen Normwerten liegt eine Stichprobe von 1480 Schülerinnen und Schülern aus Grund-, Haupt-, Real-, Gesamt- und Sonderschulen aus den Bundesländern Baden-Württemberg, Hessen und Nordrhein-Westfalen zu Grunde (Petermann & Petermann, 2006).
Als Interpretation stellen Petermann und Petermann (2006) einem Prozentrang (*PR*) von 10 oder kleiner pro Skala als starke Verhaltensabweichung und einen *PR* zwischen 11 und 20 als risikobehaftetes Verhalten dar.
Für den Vergleich der Ergebnisse der unterschiedlichen Untersuchungsgruppen innerhalb dieser Untersuchung werden die Ergebnisse der Skalen normiert auf der T-Werte-Skala dargestellt. Je größer der T-Wert, desto ausgeprägter die Kompetenz. Ein T-Wert zwischen 40 und 60 stellt dabei einen durchschnittlichen Wert in der entsprechenden Alters- und Geschlechtsgruppe dar. T-Werte haben gegenüber Prozenträngen

den Vorteil, dass die Abstände zwischen den Normwerten linear und deutlich kleiner sind. Hierdurch soll einer möglichen Über- oder Unterschätzung von etwaigen Unterschieden zwischen den Auswertungsgruppen entgegengewirkt werden.
Bezogen auf die Ressourcen von Schülerinnen und Schülern konstatieren die Autoren der LSL sowohl eine zuverlässige Aussagekraft der LSL bezogen auf die sozial-emotionalen Kompetenzen (Schreyer-Mehlhop, Petermann, Cathrin, & Petermann, 2011) als auch auf die weiteren schulbezogenen Fertigkeiten im Lernverhalten. Insgesamt weisen die Skalen der LSL eine Reliabilität nach Cronbachs α zwischen 0,82 und 0,95 aus (Petermann & Petermann, 2006).

7.5.3 Wallys Problemlösetest (Wally)

Der Wally-Test (Webster-Stratton, 1990) bietet Kindern insgesamt 15 Situationen in sozialen Kontexten in jeweils Bild und Text. Zu jeder Situation gibt es einen ein bis zwei Sätze langen, beschreibenden Text, der jeweils mit der Frage abschließt: „Was würdest du tun?“ Zu diesem Text hält der Test zu jeder Situation ein bis zwei Bilder bereit - bei geschlechtsspezifischer Situation gibt es jeweils Bildmaterial mit sowohl einem männlichen Protagonisten als auch einer weiblichen Hauptperson. Die dargestellten sozialen Situationen sind in folgende Kategorien eingeordnet: Ablehnung, ungerechte Behandlung, Enttäuschung, Schikane, Verbote, Einsamkeit, Betrogen werden, Enttäuschung, Verlegenheit, Missbilligung durch einen Erwachsenen, Angriff.
Für die Durchführung des Tests werden den Kindern die Situationen einzeln vorgelegt. Die/der Testdurchführende muss darauf achten, dass eine für das Kind angenehme Grundstimmung geschaffen wird. Der komplette Test wird dann in eine Rahmenhandlung eingebettet: Dem Kind wird gesagt, dass man jetzt einen Detektiv-Test mit ihm machen möchte, um herauszufinden, ob es ein guter Problemlöse-Detektiv ist. Anschließend werden dem Kind in beliebiger Reihenfolge die Situationsbilder vorgelegt und der Beschreibungstext vorgelesen. Die Testleiterin oder der Testleiter beendet dann jede Situationsbeschreibung mit der Frage: „Was würdest du tun?“ Die Antworten des Kindes werden anschließend zu jeder Situation auf den Auswertungsbögen vermerkt. Dieser Prozess wird mehrfach wiederholt, wie in folgender Abbildung 18 dargestellt:

Abbildung 18: Durchführungsschema Wally



Durch dieses standardisierte Interview soll die kognitive Präsenz von Problemlösestrategien bzw. Handlungsalternativen erfasst werden. Die Auswertung erfolgt über Zuweisung der Antworten zu Codes. Insgesamt hat der Test 59 Codes in den beiden Bereichen „sozial erwünschtes Verhalten" und „sozial unerwünschtes Verhalten". Über die entsprechenden Codes wird ermittelt, über wie viele sozial positive und negative Handlungsalternativen das Kind verfügt. Hennemann et al. (2012) berechneten im Rahmen einer Wirksamkeitsstudie für den deutschsprachigen Raum eine Interrater-Reliabilität von 91.7%, die als sehr gut zu bewerten ist (2013). Im englischsprachigen Raum stellten Webster-Stratton, Reid und Hammond (2001) die testtheoretischen Werte zusammen, die ebenfalls als gut anzusehen sind. Die ermittelte Interrater-Reliabilität beträgt 0.88 (Webster-Stratton et al. 2001) und die Konstruktvalidität des Verfahrens (Wally - Rubin Strategies test) liegt zwischen 0.5-0.6 (ebd.).

7.5.4 Culture Fair Test (CFT)

Zur Messung der schulstoffunabhängigen, kognitiven Leistungsfähigkeit wurde der Culture Fair Test 20 (CFT 20) von Weiß (Weiß, 1998) eingesetzt. Dieses Verfahren

wurde gewählt, da es konzeptionell den Einfluss sozio-kultureller Faktoren ausschließt. Der CFT-20 beinhaltet vier Subtests, welche aus sprachfreien, in zeichnerischer Form dargestellten und nach Schwierigkeiten geordneten Einzelaufgaben bestehen. Die vier Subkategorien beinhalten im Detail Reihenfortsetzen, Klassifikationen, Matrizen und Topologien.

Die Normierungsstichprobe des CFT beinhaltet 4400 Schülerinnen und Schüler aller Schulformen incl. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus acht Bundesländern. Für die Zuverlässigkeit insgesamt weist der Autor mit Cronbachs α von .95 einen guten Konsistenzkoeffizient für den Gesamttest aus (Weiß, 1998). Bezogen auf die Konstruktvalidität ergibt sich, insbesondere für die „general fluid ability“, eine hohe Ladung aller Subtests (Weiß, 1998).

Die Ergebnisauswertung innerhalb dieser Studie erfolgt anhand der Standardwerte der Normtabellen für die „Sonderschule“.

7.5.5 Fragebogen zur Erhebung der Belastungsfaktoren und der Schulleistungen

Auf Basis der Child Behavior Check List (CBCL) enthält der „*Fragebogen für die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer*“ neun Fragen über jede Schülerin und jeden Schüler, wie dem Anhang zu entnehmen ist. Hierbei befassen sich die Fragen eins bis vier mit allgemeinen Informationen: wie gut die Lehrerin oder der Lehrer das Kind schon kennt, wie viele Stunden Unterricht pro Woche sie/er mit dieser Schülerin bzw. diesem Schüler hat, den Förderschwerpunkt und Bildungsgang der Schülerin/des Schülers und ob das Kind schon einmal eine Klasse wiederholt hat.

Die Frage fünf klärt mögliche klinische Auffälligkeiten nach ICD-10 und DSM-IV-TR ab, wie sie in der Schülerakte ausgewiesen werden:

- ADHS (F90/314.01)
- ADS (314.00)
- Angststörung (F93)
- Autismus (F84)
- Bindungsstörung (F94)
- Depression (F92)
- Dyskalkulie (F81)
- Essstörung (F50
- Hospitalismus (F43)
- LRS (F81)
- Phobische Störung (F93)
- Substanzmissbrauch (F10-19)
- TIC (F95)

In der Frage sechs werden die familiäreren und sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen der Lebenssituationen der Kinder erhoben:

- Einzelkind
- bis zwei Geschwister
- mehr als zwei Geschwister
- Patchwork-Familie
- Leibliche Mutter
- Stiefmutter
- Gewalt in Familie
- HZE in der Familie
- Suchtprobleme in Familie
- Psychisch auffällige Geschw.
- Psychisch auffällige Eltern
- Vater arbeitslos
- Mutter arbeitslos
- Mutter alleinerziehend
- Vater alleinerziehend

Frage sieben bis neun beschäftigen sich mit dem Leistungsstand der Schülerin/des Schülers. Zunächst sollen die AO-SF-Daten erfasst werden, um dann den aktuellen Leistungsstand des Kindes abzufragen. Hier soll erhoben werden, wie die Klassenlehrerin/der Klassenlehrer den Leistungsstand der Schülerin/des Schülers in den schulischen Kernkompetenzen Lesen, Schreiben, Rechnen, Sachunterricht und Sprachkompetenz einschätzt. Für die Bewertung des Leistungsstandes stehen dabei Werte zwischen eins bis fünf zur Verfügung, die wie folgt inhaltlich belegt sind:

1 stark überdurchschnittlich
2 etwas überdurchschnittlich
3 durchschnittlich
4 etwas unterdurchschnittlich
5 stark unterdurchschnittlich

Die Fragen eins bis sieben werden nur zum ersten Messzeitpunkt erhoben, die Fragen 8 und 9, bezüglich der schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler, werden zu allen drei Messzeitpunkten durch die Lehrkräfte ausgefüllt.

7.5.6 Implementationsfragebogen

Zur Einschätzung der Auswirkung der Implementationskriterien nach Reicher und Jauk (2012) auf die zu erreichenden Effekte, erhebt der „Abschlussfragebogen LUBO-Förderschule“ (siehe Anhang) den Bezug der Lehrkräfte aus den Klassen, in denen Lubo durchgeführt wird, zu diesen Implementationskriterien. Hierfür skalieren die Lehrpersonen ihre Einschätzung in den Fragen I.-III. auf einer fünfstufigen Skala:

I. Die Kriterien „Vom Verhalten zum Setting: fürsorgliches, unterstützendes, herausforderndes Klassenklima“ und „Instruktion und Lebensweltbezug“ (ebd.), werden im ersten Fragenkomplex „Trainingsattributionen“ eingeschätzt:

a. Schätzen Sie Ihren Umgang mit der Vermittlung und Anwendung der Trainingsinhalte ein. [1 bestimmend → 5 partnerschaftlich]
b. Schätzen Sie den Umgang der Trainerin/des Trainers mit der Vermittlung und Anwendung der Trainingsinhalte ein. [1 bestimmend → 5 partnerschaftlich]
c. Schätzen Sie das Handpuppenspiel ein. [1 geringer eigener Charakter LUBOs → 5 ausgeprägter eigener Charakter LUBOs]

II. Das Kriterium „Transfer in den Alltag“ wird in der zweiten Frage „Trainingstransfer“ (ebd.) erhoben:
a. Schätzen Sie bitte ein, wie häufig Sie Trainingsinhalte außerhalb der Trainingssitzungen beobachten, thematisieren und anwenden. [1 gar nicht → 5 sehr häufig]

III. Die „theoretische Fundierung“ und die „Reflexion der Theorie durch die Pädagogen“ (ebd.)
a. Schätzen Sie bitte in der ersten Zeile Ihr Wissen über den theoretischen Hintergrund des Trainings sowie in der zweiten Zeile Ihre persönliche Übereinstimmung mit der Theorie ein. [1 sehr wenig → 5 sehr viel]
b. Schätzen Sie bitte in der ersten Zeile das Wissen der Trainerin/des Trainers über den theoretischen Hintergrund des Trainings sowie in der zweiten Zeile ihre/seine persönliche Übereinstimmung mit der Theorie ein. [1 sehr wenig → 5 sehr viel]

Zur Einschätzung der Praktikabilität des erweiterten Lubo-Trainings in der Förderschule enthält der „Abschlussfragebogen LUBO-Förderschule“ in einem zweiten Abschnitt vier qualitative Fragen, die im formativen Evaluationsteil ausgewertet und präsentiert werden:

1. Bitte bewerten Sie abschließend das durchgeführte LUBO-Training.“
2. „Welche Materialien haben sich Ihrer Meinung nach für die Durchführung als besonders hilfreich erwiesen?“
3. „Welche Schwierigkeiten haben sich bei der Durchführung des LUBO-Trainings ergeben?“
4. „Notieren Sie an dieser Stelle Ihre Anregungen und konkreten Verbesserungsvorschläge für das LUBO-Training bzw. für die einzelnen Phasen des Trainings.“

7.6 Datenanalyse

Für die Auswertung der Daten mittels SPSS 21.0 (Statistical Package for the Social Sciences) werden die Mittelwerte der Experimentalgruppe mit den Mittelwerten der Kontrollgruppe verglichen Es wird berechnet, ob diese sich signifikant voneinander unterscheiden. Die Berechnung dieser Unterschiede erfolgt in erster Linie mit dem t-Test für unabhängige Stichproben (Bortz & Döring, 2006). Als Gruppenvariable dient hierbei das Treatment (Experimental- und Kontrollgruppe), als abhängige Testvariablen gehen die Werte der Skalen der eingesetzten Messinstrumente in die Analysen ein. Der t-Test vergleicht die zwei interessierenden Mittelwerte und relativiert sie an der Varianz:

$$t = \frac{\overline{x_1} - \overline{x_2}}{\hat{\sigma}(\overline{x_1} - \overline{x_2})}$$

Auf Grundlage dieser Berechnung bietet der t-Test eine Entscheidungshilfe, ob ein gefundener Mittelwertunterschied rein zufällig entstanden ist oder ob es einen signifikanten Unterschied zwischen den zwei untersuchten Gruppen gibt (Bortz, 2005). Als Voraussetzungen für die Berechnung des t-Tests gelten die für parametrische Verfahren einschlägigen Bedingungen:

1. Intervallskalenniveau,
2. Varianzhomogenität beider Stichproben und
3. $N>30$ (ebd.).

Alle im Untersuchungsdesign eingesetzten Skalen sind intervallskaliert, sodass die erste Voraussetzung grundsätzlich erfüllt ist.

Die Überprüfung der zweiten Voraussetzung, die der Varianzgleichheit, erfolgt mit dem Levene-Test (Bortz, 2005). Bei der Berechnung des t-Tests stellt SPSS zwei Signifikanzwerte - für gleiche und ungleiche Varianzen - zur Verfügung. Wird der Levene-Test signifikant, helfen die beiden Signifikanzwerte des t-Tests abzuschätzen, ob sich die gefundene Inhomogenität der Varianzen stark auf die Ergebnisse auswirkt:

> „Weichen die Signifikanzwerte [des t-Tests] für gleiche und ungleiche Varianzen stark voneinander ab, so kann davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse des t-Tests nicht wirklich valide sind und die Werte mehr oder weniger willkürlich zustande gekommen sind.“ (Franke & Hennemann, 2008, S. 25)

Unterscheiden sich in einem solchen Fall die Signifikanzwerte des t-Tests um mehr als .010, so wird das Ergebnis aufgrund der fehlenden Voraussetzung der Varianzhomogenität verworfen und mit * dargestellt. In den übrigen Fällen, in denen Varianzen-

Inhomogenität vorliegt, wird der Signifikantswert des t-Tests für ungleiche Varianzen dargestellt.

Die dritte Voraussetzung, N <30, wird in sieben[10] von 13 Auswertungsgruppen leicht verletzt. Bezüglich der Verletzung der Mindestgruppengröße und der Varianzhomogenität kann allerdings formuliert werden:

> „Im Allgemeinen reagiert der t-Test auf Voraussetzungsverletzungen jedoch relativ robust, d.h. um die Ergebnisse verwerfen zu müssen, müssen die Voraussetzungen eklatant verletzt werden. Um zu überprüfen, wie sehr sich diese Verletzungen auf das Ergebnis auswirken, kann zusätzlich zum t-Test zur Absicherung der sog. Mann-Whitney-U-Test berechnet werden." (ebd., S.23)

Daher werden bei Verletzung der Voraussetzungen des t-Tests die Signifikanzen mittels des nicht-parametrischen Verfahrens „Mann-Whitney-U" validiert.

Auf Grund der spezifischen Selektion der Stichprobe - ausschließlich Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf - ist eine rechtsschiefe Verteilung der abhängigen Variablen wahrscheinlich. Auch hier soll das nonparametrische Verfahren die Ergebnisse absichern. Zur besseren Lesbarkeit werden die Signifikanzniveaus beider Verfahren in den Überblickstabellen konstant nebeneinander angegeben.

Berechnung des Erfolgs der Umsetzung des erweiterten Lubo-Trainings (Hillenbrand, Hennemann, Hens, & Hövel, 2013)

Liegen keine signifikanten Vortestunterschiede nach den oben beschriebenen Berechnungen zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe vor, so erfolgt auch der Vergleich der Post- und der Follow-Up-Mittelwerte mit dem t-Test, um festzustellen, ob sich beide Gruppen unterschiedlich voneinander entwickelt haben.

Bei bestehenden Vortestunterschieden werden mögliche Unterschiede zu t2 und zu t3 mittels der Kovarianzanalyse (ANCOVA) berechnet (Bortz & Döring, 2006). Hierbei gehen die Werte des ersten Messzeitpunkts als Störvariable, also als Kovariate, in das Berechnungsmodell der Analyse der Kovarianz mit ein. Hierdurch wird der Einfluss der Vortestunterschiede „herausgerechnet" und Unterschiede, die auf die Präventionsmaßnahme zurückgehen, aufgedeckt (Bortz, 2005; Bortz & Döring, 2006).

Auch für die Berechnung der ANCOVA gelten drei Voraussetzungen:

1. Mindestens Intervallskalenniveau der Daten

[10] 3a ADHS, 4e-g Kontextrisiko, 6h Alter ≤ 8, 7j Mädchen, 8 Implementation

2. Normalverteilung des Merkmals in der Stichprobe
3. Gleichheit der Fehlervarianzen (ebd.).

Die erste Voraussetzung ist in allen Fällen gegeben. Die zweite Voraussetzung wird mittels des Kolmogorow-Smirnow-Tests (ebd.) und die Gleichheit der Fehlervarianzen erneut mit dem Levene-Test überprüft. Sind diese Voraussetzungen verletzt, kann die Interpretation der Ergebnisse fehlerbehaftet sein. In diesem Fall werden die Signifikanzwerte der ANCOVA verworfen und mit * dargestellt.

Berechnung der Effektstärken

Um die praktische Bedeutsamkeit von signifikanten Mittelwertunterschieden einschätzen zu können, werden die Effektstärken berechnet. Ein viel beachtetes Maß zur Einschätzung der Effekte ist in diesem Zusammenhang Cohens d (Rost, 2009; Bortz & Döring, 2006; Cohen, 1988), das sich wie folgt berechnet:

$$d = \frac{\overline{x_1} - \overline{x_2}}{\sigma}$$

Cohens Formel bezieht sich auf gleiche Gruppengrößen. Da die Gruppengrößen der Experimental- und der Kontrollgruppe in fast allen Fällen leicht differente Größen aufweisen, wird zur Berechnung die korrigierte Effektstärke d_{korr} nach Klauer (1993) verwendet. Hierbei dient als Streuung die gepoolte Streuung aus beiden Gruppen nach folgender Formel:

$$\sigma = \sqrt{\frac{(n1-1)SD_1^2 + (n2-1)SD_2^2}{n1+n2-2}}$$

Ein weitere Vorteil der korrigierten Effektstärken nach Klauer ist für die vorliegende Studie die Berücksichtigung und die Korrektur von bestehenden Vortestunterschieden, da sich d_{korr} wie folgt berechnet:

$$d_{korr} = d_{nachtest} - d_{vortest}$$

Für die Interpretation der Effektstärken und zur Einschätzung ihrer praktischen Relevanz werden Effektstärken in drei Gruppen gegliedert:´

Tabelle 24: Effektstärkenmaße (Rost, 2009; Bortz & Döring, 2006)

Effektstärken-maße	kleiner Effekt	mittlerer Effekt	großer Effekt
Cohens d/ Klauers d_{korr}	ab .20	ab .50	ab .80

Vergleich der Effektstärken der 15 Auswertungsgruppen

Um die so ermittelten Effektstärken der unterschiedlichen Auswertungsgruppen vergleichbar zu machen, werden die Mittleren Effektstärken nach Wilson (2011) berechnet. Hierfür werden die einzelnen Effekte der signifikanten Mittelwertsunterschiede anhand ihres Standardfehlers[11] gewichtet:

$$\overline{d_{korr}} = \frac{\sum w_i * d_i}{\sum w_i}$$ [12]

Um die Bedeutung einer Mittleren Effektstärke einzuschätzen, wurde schließlich noch das Confidence Intervall[13] anhand des Standardfehlers der Mittleren Effektstärke[14] bestimmt.

α-Adjustierung

Für die in den Forschungsfragen definierten Outcome-Bereiche messen die eingesetzten diagnostischen Instrumente jeweils zwei der drei Dimensionen kognitive Präsenz (proximal), emotionale Priorität (proximal) und Wahrnehmung der Interaktionsperson (distal), wie in Tabelle 25 dargestellt.

Tabelle 25: Bereiche der α-Adjustierung

	kognitive Präsenz	*Emotionale Priorität*	*Wahrnehmung Interaktionsperson*
Sozial-emotionale Kompetenzen	Wally (+)		LSL SV LSL SW LSL SK
Problembelastung	Wally (-)		SDQ SDQ HA
Schulische Fertigkeiten	CFT		LSL LAV LSL KOZ
Schulleistungen			Fragebogen zu den Schulleistungen

[11] Wilson (2011) bezieht in die Berechnung des Standardfehlers auch die Gruppengrößen nach folgender Formel mit ein: Standardfehler (SE) = $\sqrt{\frac{n1+n2}{n1*n2} + \frac{d_{korr}{}^2}{2(n1+n2)}}$

[12] $\overline{d_{korr}}$ = Mittlere Effektstärke; w_i= Gewichte der einzelnen Effektstärken - (W) = $\frac{1}{se^2}$; d_i= einzelne Effektstärken

[13] Confidence-Intervall: $\overline{ES} \pm se\overline{ES} * 1{,}96$

[14] Standardfehler der Mittleren Effektstärke: $se\overline{ES} = \frac{1}{\sum wi}$

Um kumulierte α-Fehler zu vermeiden, wenn mehrere Skalen in einer Dimension eines Bereiches verwendet werden, wird die α-Adjustierung nach Holm-Grünspan vorgenommen. Im Bereich soziale-emotionale Kompetenz werden die α-Werte der Skalen zur Wahrnehmung der Interaktionsperson wie folgt berechnet: α/1 bei der größten Effektstärke, α/2 bei der zweitgrößten Effektstärke und α/3 bei der kleinsten Effektstärke. Für die Wahrnehmung der Interaktionsperson in den Bereichen Problembelastung und schulische Fertigkeiten werden α-Werte jeweils wie folgt adjustiert: α/1 bei der größten Effektstärke und α/2 bei der kleinsten Effektstärke (Rost, 2009). Für die Schulleistungen, erhoben mit der CBCL, gilt, analog zu den anderen Bereichen, eine α-Adjustierung von α/4 bei der kleinsten Effektstärke bis α/1 bei der größten Effektstärke.

8. Ergebnisse

Insgesamt zeigt das erweiterte Lubo-Training (Hillenbrand, Hennemann, Hens, & Hövel, 2013) auch im Einsatz mit Kindern an Förderschulen gute Effekte, sodass die positiven Tendenzen der Untersuchung des regulären Lubo-Trainngs (Hillenbrand, Hennemann, & Hens, 2010) mit Risikokindern an der allgemeinen Schule bestätigt werden (Hennemann T. , et al., 2013). In den beiden Outcome-Bereichen „emotionale und soziale Kompetenzen“ und „schulische Fertigkeiten“ können die Experimentalgruppen aus mehreren Auswertungsgruppen ihre Kompetenzen sowohl in der Prä-Post-Messung als auch in der Prä-Follow-Up-Messung im Vergleich zur jeweiligen Kontrollgruppe verbessern. Auch im Outcome-Bereich „Rückgang der Problembelastung“ sind insbesondere im Prä-Follow-Up-Vergleich Effekte in einigen Auswertungsgruppen zu verzeichnen.

Nach der detaillierten Beschreibung der Zusammensetzung der untersuchten Stichprobe folgt die Ergebnisdarstellung. Hier werden zuerst jeweils die gemessenen Mittleren Effektstärken nach Wilson (2011) zu allen 15 Auswertungsgruppen in den drei Forschungsfragen „emotionaler und sozialer Kompetenzzuwachs (ES)“, „Rückgang der Problembelastung bei Gefühls- und Verhaltensstörungen (RP)“ und „Verbesserung der schulischen Fertigkeiten (SF)“ im Überblick dargestellt und miteinander verglichen. Anschließend werden die Einzelergebnisse aller Auswertungsgruppen incl. der Ergebnisse zu den statistischen Hypothesen präsentiert. In der summativen Evaluation werden abschließend die Ergebnisse zur Forschungsfrage vier - Schulleistungen - wiedergegeben.

Im letzten Abschnitt der Ergebnisdarstellung werden in der formativen Evaluation die Antworten der Lehrkräfte zu den Forschungsfragen fünf „Praktikabilität und Akzeptanz des Programms“ beschrieben.

8.1 Stichprobenbeschreibung

An der Untersuchung des LUBO-Schulprogramms mit Ergänzungen für die Förderschule (ES, LE) nahmen von Ende Oktober 2009 bis Juli 2010 23 Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Emotionale und soziale Entwicklung teil. 15 dieser 23 Förderschulen hatten zusätzlich noch den Förderschwerpunkt Lernen, wobei elf dieser 15 Schulen wiederum klassische Verbundschulen waren und somit auch den Förderschwerpunkt Sprache hatten. Die teilnehmenden Förderschulen wurden aus dem Ge-

samtbestand an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt ES der folgenden Schulämter zufällig ermittelt: Köln, Bonn, Leverkusen, Rheinisch-Bergischer-Kreis, Rhein-Erft-Kreis, Rhein-Sieg-Kreis, Oberbergischer Kreis. Zusätzlich nahm noch eine Förderschule ES aus Zülpich an der Untersuchung teil.

An der Studie beteiligten sich insgesamt 225 (233[15]) Schülerinnen und Schüler aus 27 Klassen. Davon nahmen 14 (15[16]) zufällig ausgewählte Klassen der Primarstufe mit 117 Schülerinnen und Schüler am Programm (EG) teil. Als KG nahmen insgesamt 13 zufällig ausgewählte Klassen mit 108 Schülerinnen und Schülern an der Untersuchung teil. Die Sozialstruktur der repräsentierten Förderschulen in der EG und der KG ist vergleichbar.

Der Altersdurchschnitt lag zu Beginn der Studie bei acht Jahren und fünf Monaten (SD=1.2 Jahren) mit einer Spanne von fünf Jahren und 11 Monaten bis 12 Jahren und sechs Monaten. In der EG lag der Mittelwert bei 8;9 Jahren (SD=1.2), in der KG bei 8;0 Jahren (SD=1.1).

Kognitive, psychische und soziale Risiken verteilen sich über EG und KG gleichmäßig, wie Tabelle 26 zeigt.

Tabelle 26: Stichprobenmerkmale

	Experimental-gruppe	Kontroll-gruppe
Gesamtgruppe	117	108
erhöhtes kognitives Risiko		
Zieldifferenter Bildungsgang	71	38
CFT ≤ 85	54	69
erhöhtes psychisches Risiko		
SDQ PR ≤ 10	60	53
ADHS	26	31
*ADS	5	6
*Autismus	2	3
*Angststörung	3	3
*Bindungsstörung	4	10
*Essstörung	3	2

[15] vor Dropout
[16] vor Dropout

	Experimental-gruppe	Kontroll-gruppe
*TIC	1	2
erhöhtes Kontextrisiko		
Gewalt in Familie	24	19
alleinerziehender Elternteil	29	30
arbeitslose Eltern	32	29
*Einzelkind	18	19
*Patchwork Familie	21	13
*Suchtprobleme in Familie	13	7
*Psych. Auffälligkeit der Eltern	16	16
*Psych. Auffälligkeit der Geschwis-ter	16	11
Hochrisikogruppe		
Kombiniertes Risiko	27	26
Altersgruppen		
Alter ≤ 8	25	56
Alter > 8	92	52
Geschlecht		
Mädchen	34	30
Jungen	83	78

Gruppen mit * werden in der Ergebnisdarstellung nicht gesondert betrachtet.

Gruppe mit erhöhtem kognitivem Risiko

Diese Risikogruppe stellt die größte Untergruppe innerhalb der Stichprobe dar. Insgesamt haben 158 (80EG und 78KG) Schülerinnen und Schüler (ca. 70%) einen CFT-Wert≤85 oder werden zieldifferent unterrichtet. Bemerkenswert bei den beiden Gruppen mit erhöhtem kognitivem Risiko ist, dass es keine Korrelation zwischen dem CFT-Wert≤85 und dem zieldifferenten Bildungsgang gibt. Nur 74 der 123 Kinder mit einem CFT-Wert≤85 werden auch zieldifferent gefördert, 49 dieser Kinder werden zielgleich unterrichtet. Von den 109 Schülerinnen und Schülern in einem zieldifferenten Bildungsgang weisen wiederum 35 einen CFT-Wert größer als 85 auf.

Gruppe mit erhöhtem psychischem Risiko

Insgesamt gehören 142 Kinder (ca. 63%) der Stichprobe, nahezu gleich über beide Gruppen verteilt (72EG und 70KG), zu einer oder mehreren Gruppen aus dem Bereich des erhöhten psychischen Risikos. Den größten Anteil, mit 113 Kindern, bildet die Gruppe mit einem auffälligem Gesamtproblemwert im SDQ (PR≤10).
57 Kinder haben eine ADHS-Diagnose, von denen wiederum 66,6% auch einen auffälligen SDQ-Gesamtproblemwert aufweisen. Die weiteren, laut Aktenlage diagnostizierten Störungsbilder treten insgesamt bei 35 Kindern auf.

Gruppe mit erhöhtem Kontextrisiko

Dieser Gruppe gehören zusammen 133 Kinder (75EG und 58KG), also ca. 59% der Stichprobe, an. 104 dieser Kinder sind wiederum in einer oder mehreren der drei größten Untergruppen, „Gewalt in Familie“, „alleinerziehender Elternteil“ und „arbeitslose Eltern“, vertreten.
Tabelle 27 zeigt die Kombinationen dieser drei Risikomerkmale. In der Gruppe „Gewalt in Familie“ sind nur acht Kinder, die nur diesen Risikofaktor aufweisen. Die weiteren 35 Kinder dieser Gruppe weisen auch Risikofaktoren in einer oder beiden anderen Gruppen auf. Aus der Untergruppe „alleinerziehender Elternteil“ sind es 25 Schülerinnen und Schüler, die nur diesen Risikofaktor isoliert aufweisen. Die weiteren 34 Kinder dieser Gruppe gehören auch zu weiteren Untergruppen. In der dritten Untergruppe mit „arbeitslosen Eltern“ befinden sich 22 Schülerinnen und Schüler mit allein diesem Risikofaktor im Bereich des Kontextrisikos. 39 der Kinder mit arbeitslosen Eltern werden auch nur von einem Elternteil erzogen und/oder haben Gewalterfahrungen in ihrer Familie gemacht.
Insgesamt 41 Schülerinnen und Schüler weisen alle drei Risikomerkmale des Kontextrisikos aus.

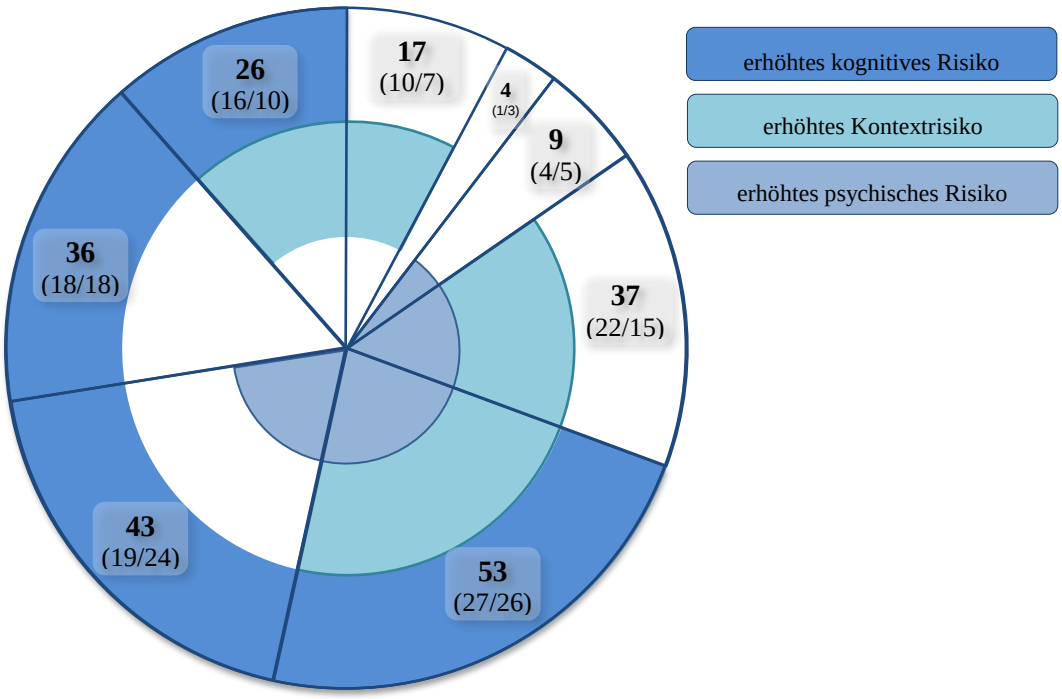
Tabelle 27: Kombinationen der Risikomerkmale der drei Auswertungsgruppen im Bereich des erhöhten Kontextrisikos

	Gewalt in Familie	alleinerziehen-der Elternteil	Eltern arbeitslos	Gesamt
Gewalt in Familie	**7_{EG} / 1_{KG}**	10_{EG} / 10_{KG}	11_{EG} / 14_{KG}	24_{EG} / 19_{KG}
alleinerziehender Elternteil	10_{EG} / 10_{KG}	**11_{EG} / 14_{KG}**	12_{EG} / 12_{KG}	29_{EG} / 30_{KG}
Eltern arbeitslos	11_{EG} / 14_{KG}	12_{EG} / 12_{KG}	**13_{EG} / 9_{KG}**	32_{EG} / 29_{KG}

Gesamt	21_{EG} / 20_{KG}	**56_{EG} / 48_{KG}**

Die vielseitige Verflechtung der einzelnen Riskokofaktoren, wie sie in allen drei Risikobereichen auftritt, stellt sich auch zwischen den drei großen Risikobereichen des erhöhten Kognitiven-, Psychischen- und Kontextrisikos dar, so wie es das transaktionale Entwicklungsmodell von Beelmann und Raabe (Beelmann & Raabe, 2007) nahelegt. Abbildung 19 stellt in diesem Zusammehang die unterschiedlichen Risikokonstallationen der Stichprobe dar:

Abbildung 19: Risikokonstellationen der Stichprobe

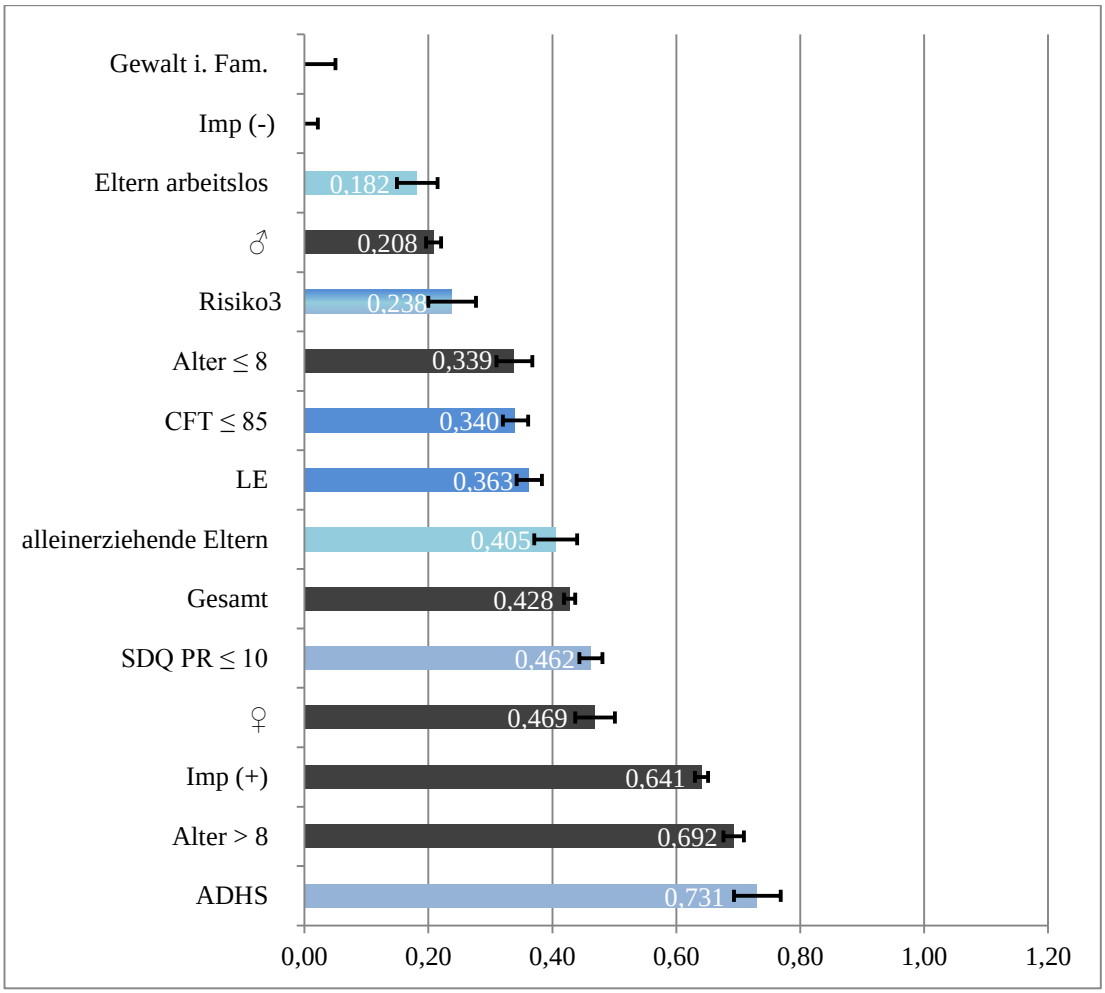


62 Schülerinnen und Schüler weisen nur ein erhöhtes Risiko in einem der drei Bereiche Kognition, Psyche und Kontext auf, 106 Kinder in zwei Bereichen und 53 Kinder in allen drei Risikobereichen. Vier Schülerinnen und Schüler (1EG/3KG) weisen keine dieser Risikomerkmale aus.

8.2 Ergebnisse im Bereich emotional-sozialer Kompetenzzuwachs (ES)

Die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe weisen im Vergleich zur Kontrollgruppe bessere Werte in ihren emotionalen- und sozialen Fertigkeiten auf. Hierbei bestehen allerdings bedeutsame Unterschiede zwischen den 15 Auswertungsgruppen. Abbildung 20 stellt die Mittleren Effektstärken für die vier Variablen im Bereich „emotional-sozialer Kompetenzen“ aller 15 Auswertungsgruppen, im Prä-Post-Vergleich zusammengefasst, dar.

Abbildung 20: Mittlere Effektstärken emotionaler-sozialer Kompetenzen im Prä-Post-Vergleich



Mittlere Effektstärken d_{korr} nach Wilson (2011) incl. Confidence-Intervallen.

Elf der 15 Auswertungsgruppen zeigen im Vergleich zur jeweiligen Kontrollgruppe praktisch relevante Effekte direkt nach dem Trainingsende. Die beiden Auswertungsgruppen „Eltern arbeitslos“ ($\overline{d_{korr}}$=0.182; Confidence-Intervall +/- 0.033) und „Jungen“ ($\overline{d_{korr}}$=0.208; Confidence-Intervall +/- 0.012) weisen Mittlere Effektstärken im

Grenzbereich zur praktischen Relevanz auf. In den zwei Auswertungsgruppen „Gewalt in der Familie“ und „IMP(-)“ können keine Effekte direkt nach dem Training festgestellt werden.

Der größte Kompetenzzuwachs im Bereich der emotionalen-sozialen Kompetenzen ist in den Auswertungsgruppen „ADHS“ mit einer Mittleren Effektstärke von $\overline{d_{korr}}$=0.731 (Confidence-Intervall +/- 0.038), „Alter>8“ mit $\overline{d_{korr}}$=0.692 (Confidence-Intervall +/- 0.016) und „Imp (+)“ mit $\overline{d_{korr}}$=0.641 (Confidence-Intervall +/- 0,011) zu verzeichnen. Diese drei Auswertungsgruppen profitieren, bezogen auf ihre emotionalen- und sozialen Kompetenzen, im Prä-Post-Vergleich am stärksten vom erweiterten Lubo-Training, bei einer praktischen Bedeutsamkeit im mittleren Effektstärkenbereich. Mädchen liegen mit einem $\overline{d_{korr}}$ von 0.469 bei einem Confidence-Intervall von +/- 0.032 am Übergang zwischen einer kleinen zu einer mittleren Effektstärke. Für die übrigen sieben Auswertungsgruppen ergeben sich Bedeutungen im kleinen Effektbereich. Hierzu zählt auch die Auswertungsgruppe der Hochrisikoschüler, die kumulierte Risikofaktoren aufweisen. Mit einem $\overline{d_{korr}}$ von 0.238 bei einem Confidence-Intervall von +/- 0.038, sind auch hier noch kleine Effekte zu verzeichnen.

Im Prä-Follow-Up-Vergleich setzen sich die Tendenzen von t2 fort, wobei sich die einzelnen Auswertungsgruppen noch deutlicher unterscheiden. Die Ergebnisse hierzu sind in Abbildung 21 zusammengestellt.

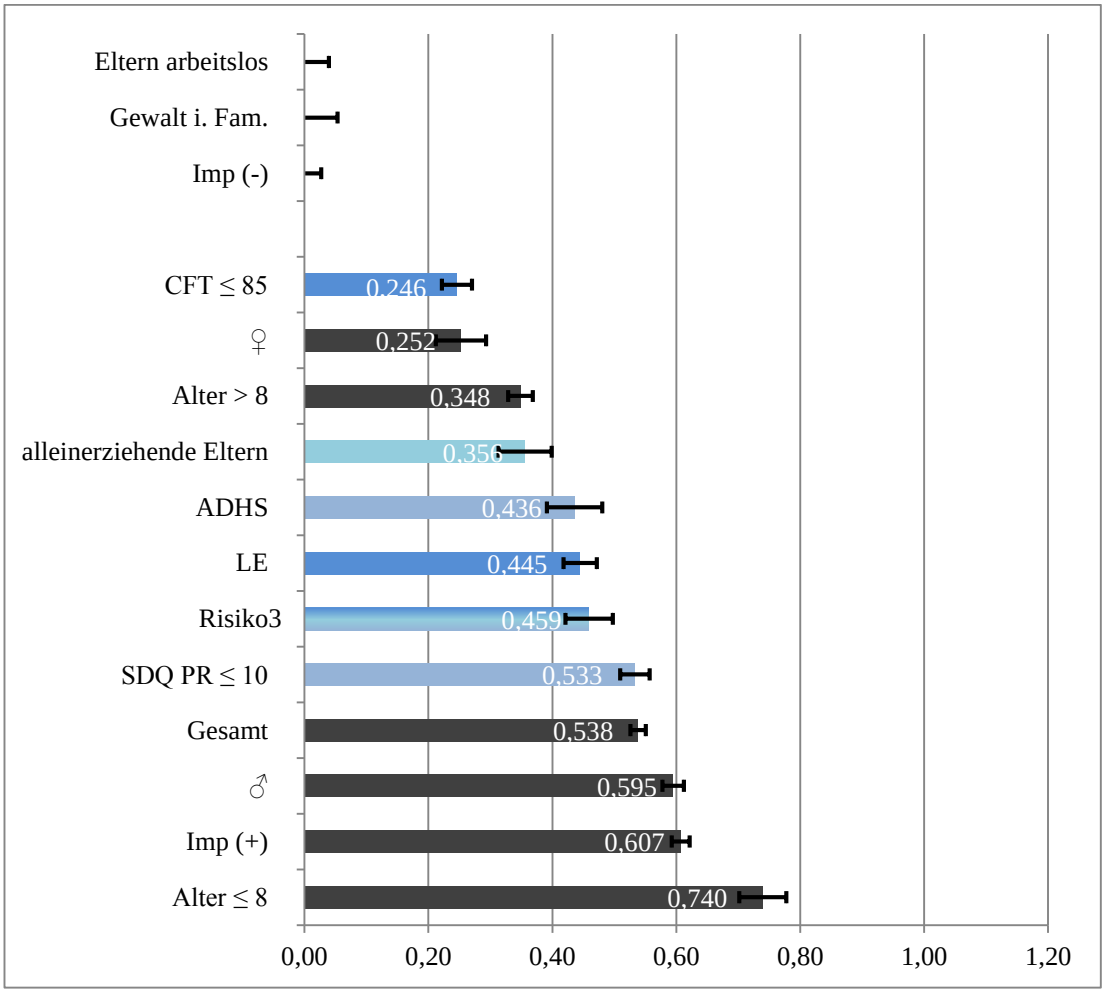
Die beiden Auswertungsgruppen „IMP(+)“ ($\overline{d_{korr}}$=0.607; Confidence-Intervall +/- 0.014) und „Alter > 8“ ($\overline{\mathrm{d_{korr}}}$=0.740; Confidence-Intervall +/- 0.038) können die Werte im mittleren Effektstärkenbereich vom Prä-Post-Vergleich auch zu t3 halten. Ein weiterer Kompetenzzuwachs von t2 zu t3 ist sowohl bei den „Jungen“, in der „Gesamtgruppe“ als auch in der Auswertungsgruppe „SDQ PR ≤ 10“, im Vergleich zur jeweiligen Kontrollgruppe zu verzeichnen. Mit einem $\overline{d_{korr}}$ von 0.595 bei einem Confidence-Intervall von +/- 0.017 bei den Jungen, einem $\overline{d_{korr}}$ von 0.538 bei einem Confidence-Intervall von +/- 0.012 in der „Gesamtgruppe“ und einem $\overline{d_{korr}}$ von 0.533 bei einem Confidence-Intervall von +/- 0.024 in der Gruppe „SDQ PR ≤ 10“, ergibt sich für diese drei Auswertungsgruppen eine praktische Relevanz im mittleren Effektstärkenbereich.

Die Effekte der Auswertungsgruppen „ADHS“ und „Mädchen“ sind von t2 zu t3 nicht stabil. Beide Auswertungsgruppen weisen nur noch Mittlere Effektstärken mit einer

Relevanz im kleinen Effektstärkenbereich aus (ADHS: $\overline{d_{korr}}$=0.436; Confidence-Intervall +/- 0.045 und ♂: $\overline{d_{korr}}$=0.252; Confidence-Intervall +/- 0.041).

In den beiden Auswertungsgruppen „Gewalt in der Familie“ und „IMP(-)“ sind auch zu t3 keine Effekte im Bereich des emotionalen- und sozialen Kompetenzzuwachses im Vergleich zu den Kontrollgruppen zu verzeichnen. Aber auch in der Auswertungsgruppe „Eltern arbeitslos“, die sich im Prä-Post-Vergleich im Grenzbereich zu einer kleinen Effektstärke bewegt hat, sind zu t3 keine praktisch relevanten Effekte mehr messbar.

Abbildung 21: Mittlere Effektstärken emotionaler-sozialer Kompetenzen im Prä-Follow-Up-Vergleich



Mittlere Effektstärken d_{korr} nach Wilson (2011) incl. Confidence-Intervallen.

Die übrigen fünf Auswertungsgruppen persistieren im Prä-Follow-Up-Vergleich auf ihrem Niveau im Bereich der kleinen Effektstärken.

Nachfolgend werden nun die Ergebnisse und Effekte aller 15 Auswertungsgruppen separat im Detail dargestellt.

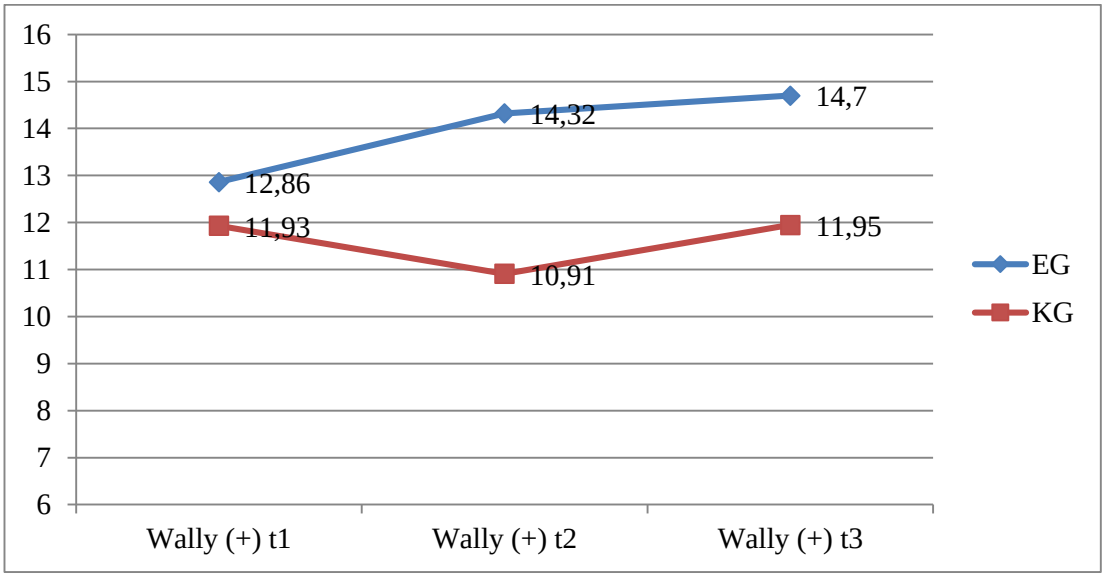
8.2.1 ES-Effekte der Gesamtgruppe

Tabelle 29 zeigt die deskriptiven und vergleichenden Statistiken für die Versuchs- und Kontrollgruppe im Bereich der Entwicklung emotional-sozialer Kompetenzen.

Sozial-emotionale Kompetenzen - Kognitiver Teil

Vor der Umsetzung des Lubo-Programms unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler beider Gruppen, bezogen auf das Wissen über sozial erwünschte Verhaltensweisen (Wally +), nicht signifikant voneinander (p=.172). Dieses Wissen können die Kinder der Experimentalgruppe allerdings signifikant (p=.000 für t2 und t3) mit kleiner Effektstärke (zu t2 d_{korr}=0.439 und zu t3 d_{korr}=0.361) über beide Messzeitpunkte im Vergleich zur Kontrollgruppe vermehren.

Abbildung 22: Entwicklung sozial-emotionale Kompetenzen - Wally (+) - Gesamtgruppe



EG: Experimentalgruppe, KG: Kontrollgruppe; t1: Prätest, t2: Posttest, t3: Follow-Up-Test

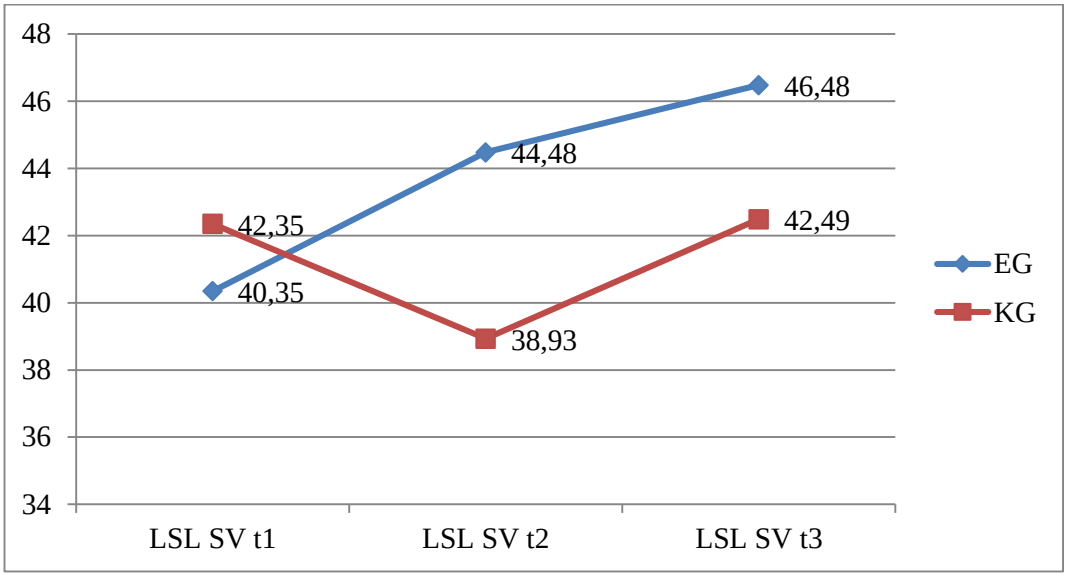
Sozial-emotionale Kompetenzen - Wahrnehmung der Lehrperson

Die Entwicklung in diesem Bereich wird in den drei Skalen LSL Sozialverhalten insgesamt, LSL Selbstwahrnehmung und LSL Selbstkontrolle wiedergegeben. Zur Reduktion des α-Fehlers wurde daher die α-Adjustierung nach Holm-Grünspan vorgenommen (Rost, 2009). Die Werte der α-Adjustierung zu t2 und zu t3 in den jeweiligen Skalen finden sich in Tabelle 29.

LSL Sozialverhalten insgesamt

Im gezeigten Sozialverhalten unterscheiden sich die Experimental- und die Kontrollgruppe vor der Trainingsdurchführung nicht signifikant voneinander (p=.059 im t-Test und p =.109 im nicht parametrischen Verfahren). Während die Kontrollgruppe zu t2 sogar weniger soziale Kompetenzen zeigt und zu t3 auf ihrem Niveau von t1 persistiert, kann die Versuchsgruppe, die Lubo umgesetzt hat, ihre Kompetenzen sowohl zu t2 als auch zu t3 signifikant verbessern (p=.000 für t2 und t3). Die praktische Relevanz des Kompetenzzuwachses der Experimentalgruppe liegt für den Prä-Post-Vergleich bei einer mittleren Effektstärke (d_{korr}=0.791) und für den Prä-Follow-Up-Vergleich ebenfalls bei einer soliden mittleren Effektstärke (d_{korr}=0.781).

Abbildung 23: Entwicklung sozial-emotionale Kompetenzen – LSL Sozialverhalten - Gesamtgruppe

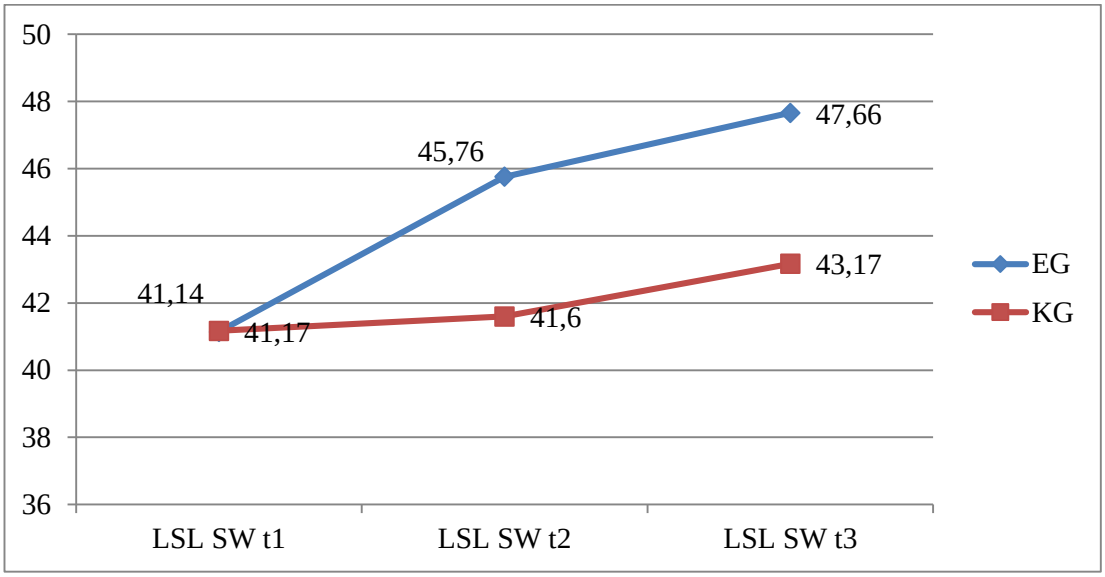


EG: Experimentalgruppe, KG: Kontrollgruppe; t1: Prätest, t2: Posttest, t3: Follow-Up-Test

LSL Selbstwahrnehmung

Zu t1 zeigen die Experimental- und die Kontrollgruppe nahezu denselben Wert im Bereich der Selbstwahrnehmung und unterscheiden sich zu diesem Zeitpunkt nicht signifikant voneinander (p=.981). Die Kinder aus der Lubo-Gruppe können jedoch im Vergleich zur unbehandelten Gruppe sowohl zu t2 als auch zu t3 signifikant ihre Kompetenzen vermehren (p=.000 für t2 und t3). Für die praktische Bedeutung ergibt sich sowohl zu t2 als auch zu t3 eine mittlere Effektstärke (zu t2 d_{korr}=0.510 und zu t3 d_{korr}=0.507).

Abbildung 24: Entwicklung sozial-emotionale Kompetenzen – LSL Selbstwahrnehmung - Gesamtgruppe

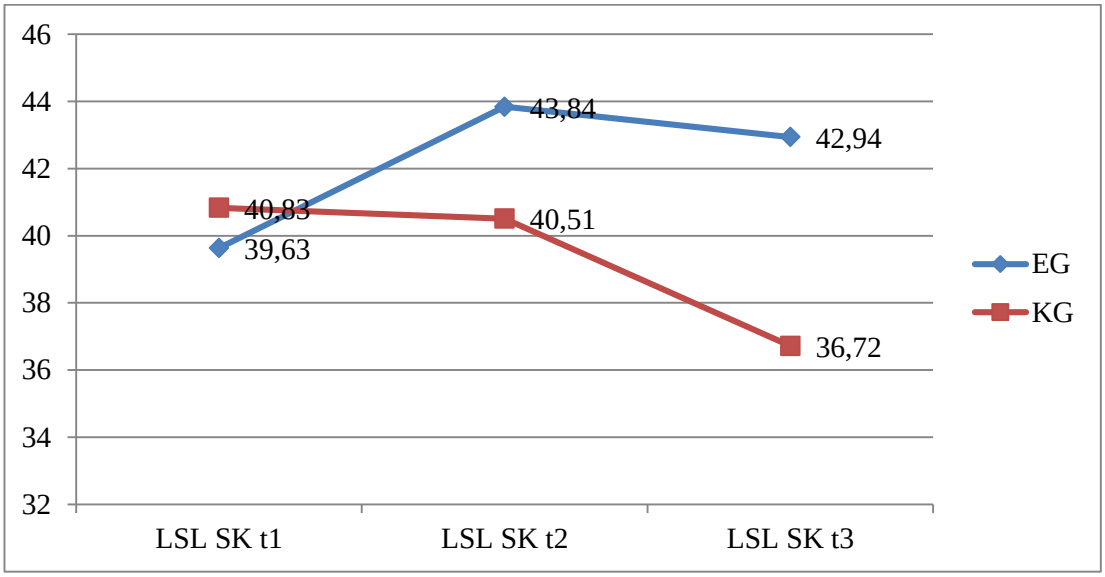


EG: Experimentalgruppe, KG: Kontrollgruppe; t1: Prätest, t2: Posttest, t3: Follow-Up-Test

LSL Selbstkontrolle

Auch in der dritten Skala, der LSL Selbstkontrolle, gibt es keine signifikanten Vortestunterschiede (p=.452). Die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe bauen im Vergleich zur Kontrollgruppe ihre Fertigkeiten in der Selbstkontrolle zu t2 signifikant (p=.022) aus, unter Einbezug der α-Adjustierung von 0.016 darf dieser Wert allerdings nicht als signifikant angesehen werden.

Abbildung 25: Entwicklung sozial-emotionale Kompetenzen – LSL Selbstkontrolle - Gesamtgruppe



EG: Experimentalgruppe, KG: Kontrollgruppe; t1: Prätest, t2: Posttest, t3: Follow-Up-Test

Zu t3 jedoch weisen die Kinder der Lubo-Gruppe dann auch unter Einbezug der α-Adjustierung von 0.025 signifikant (p=.002) bessere Werte aus als die unbehandelten Kinder. Der Kompetenzzuwachs liegt im Prä-Follow-Up-Vergleich bei einer mittleren Effektstärke (d_{korr}=0.526).

Konklusion zur Forschungshypothese 1.1

Die Ergebnisse zur Entwicklung der emotionalen-sozialen Kompetenzen bestätigen sieben der acht gerichteten Alternativhypothesen:

Tabelle 28: Konklusion zur Forschungshypothese 1.1

Prä-Post-Vergleich	Prä-Follow-Up-Vergleich
$H_{1.1.1a}$: $\mu_{2\ EG} > \mu_{2\ KG}$	$H_{1.1.1a}$: $\mu_{3\ EG} > \mu_{3\ KG}$
$H_{1.1.1b}$: $\mu_{2\ EG} > \mu_{2\ KG}$	$H_{1.1.1b}$: $\mu_{3\ EG} > \mu_{3\ KG}$
$H_{1.1.1c}$: $\mu_{2\ EG} > \mu_{2\ KG}$	$H_{1.1.1c}$: $\mu_{3\ EG} > \mu_{3\ KG}$
$H_{0.1.1d}$: $\mu_{2\ EG} \leq \mu_{2\ KG}$	$H_{1.1.1d}$: $\mu_{3\ EG} > \mu_{3\ KG}$

Lediglich $H_{1.1.1d}$: $\mu_{2\ EG} > \mu_{2\ KG}$ für den Prä-Post-Vergleich der Selbstkontrolle muss auf Grund der α-Adjustierung zurückgewiesen werden, sodass hier $H_{0.1.1d}$: $\mu_{2\ EG} \leq \mu_{2\ KG}$ anzunehmen ist.

Tabelle 29: Ergebnisse emotionaler- sozialer Kompetenzentwicklung in der Gesamtgruppe

		Experimentalgruppe			Kontrollgruppe									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	$\alpha_{Adju.}$
Wally +	prä	116	12,86	*5,38*	108	11,93	*4,80*	*,602*	*222*	.205	.172			
	post	116	**14,32**	*5,97*	108	**10,91**	*4,93*	*4,906*	*219*	**.000**	**.000**		**0,439**	
	Follow-Up	111	**14,70**	*5,56*	107	**11,95**	*4,49*	*3,273*	*216*	**.000**	**.000**		**0,361**	
Sozialverhalten LSL SV	prä	117	40,35	*8,82*	107	42,35	*6,86*	*6,309*	*217*	.109	.059			
	post	117	**44,48**	*6,97*	108	**38,93**	*12,97*	*12,511*	*161*	**.001**	**.000**		**0,791**	**.050**
	Follow-Up	113	**46,48**	*7,23*	96	**42,49**	*7,88*	*1,179*	*207*	**.000**	**.000**		**0,781**	**.050**
Selbstwahr-nehmung LSL SW	prä	117	41,14	*10,04*	107	41,17	*9,83*	*,115*	*220*	.923	.981			
	post	117	**45,76**	*7,66*	108	**41,60**	*8,75*	*,030*	*216*	**.001**	**.000**		**0,510**	**.025**
	Follow-Up	113	**47,66**	*8,98*	96	**43,17**	*8,83*	*,076*	*207*	**.000**	**.000**		**0,507**	**.016**
Selbstkontrolle LSL SK	prä	117	39,63	*12,67*	107	40,83	*9,27*	*1,150*	*221*	.705	.452			
	post	117	43,84	*9,27*	108	40,51	*11,99*	*1,584*	*216*	.012	.022			.016
	Follow-Up	117	**42,94**	*13,33*	108	**36,72**	*16,35*	*3,868*	*206*	**.000**	**.002**		**0,526**	**.025**

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der emotionalen- sozialen Kompetenzen. Wally + = angemessene Lösungen im Wally‘s social-problem-solving test; LSL SV: Einschätzung der Lehrkräfte zum Sozialverhalten mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten; LSL SW: Einschätzung der Lehrkräfte zur Selbstwahrnehmung der Kinder mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten; LSL SK: Einschätzung der Lehrkräfte zur Selbstkontrolle der Kinder mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten.

8.2.2 ES-Effekte bei Kindern mit kognitivem Risiko

Tabelle 31 zeigt die deskriptiven und vergleichenden Statistiken im Bereich der Entwicklung emotionaler-sozialer Kompetenzen der Kinder mit zieldifferentem Bildungsgang aus Versuchs- und Kontrollgruppe. Parallel hierzu stellt Tabelle 32 die entsprechenden Ergebnisse der Kinder mit einem CFT ≤ 85 dar. Wie in der Stichprobenbeschreibung ausgeführt, stellen diese beiden Gruppen nicht dieselbe Population dar. Auch die Entwicklung im Bereich der emotionalen-sozialen Kompetenz verläuft in beiden Gruppen leicht different:

Sozial-emotionale Kompetenzen - Kognitiver Teil

Versuchs- und Kontrollgruppe der zieldifferent unterrichteten Kinder unterscheiden sich vor der Maßnahme im Wally (+) nicht signifikant voneinander (p=.6.41). Zu t2 können diese Schülerinnen und Schüler der Versuchsgruppe jedoch ihr Wissen über sozial erwünschte Verhaltensweisen signifikant (p=.001) mit einer mittleren Effektstärke (d_{korr}=0.778) vermehren. Dieser Effekt ist jedoch nicht stabil. Zum dritten Messzeitpunkt unterscheiden sich Versuchs- und Kontrollgruppe nicht mehr signifikant (p=.097 im t-Test und p=.108 im nicht-parametrischen Verfahren) voneinander.

Auch in der Gruppe der Kinder mit CFT ≤ 85 gibt es keine signifikanten (p=.626) Vortestunterschiede zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe. In dieser Gruppe können sich Schülerinnen und Schüler der Versuchsgruppe jedoch über beide Messzeitpunkte stabil positiv entwickeln. So unterscheiden sich Versuchs- und Kontrollgruppe hier sowohl zu t2 als auch zu t3 signifikant (p=.000 t2 und t3) voneinander. Für die praktische Bedeutsamkeit ergibt sich für den Post-Test eine mittlere Effektstärke (d_{korr}=0.715) und für die Follow-Up-Erhebung eine kleine Effektstärke (d_{korr}=0.227).

LSL Sozialverhalten insgesamt

Das von den Lehrern wahrgenommene Sozialverhalten der zieldifferent unterrichteten Gruppe unterschiedet sich zu t1 signifikant (p=0.09) zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe. Die Kovarianzanalyse zeigt dann aber für t2 (p=.001) und für t3 (p=.000), dass eine Entwicklung in diesem Bereich nicht auf die Vortestunterschiede zurückzuführen ist. Während die Kontrollgruppe auf ihrem Kompetenzniveau persistiert, hat die Versuchsgruppe zu t2 die Kontrollgruppe bereits überholt und diese gute Entwicklung zu t3 sogar noch weiter ausgebaut. Die positive Entwicklung der Lubo-Gruppe

stellt sich zu t2 in einer mittleren (d_{korr}=0.721) und zu t3 in einer großen (d_{korr}=1.097) Effektstärke dar.

Auch die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit einem CFT Wert ≤ 85 kann ihr Sozialverhalten stabil verbessern, sowohl direkt nach dem Training als auch im Follow-Up im Vergleich zur Kontrollgruppe. Die Gruppen unterscheiden sich zu t1 signifikant voneinander (p=.038). Unter Berücksichtigung dieser Vortestunterschiede als Kovariate ergibt sich dann sowohl zu t2 als auch zu t3 eine signifikante (p=.000 zu t2 und t3) Verbesserung der Lubo-Gruppe. Zu t2 ergibt sich für diese Gruppe eine mittlere Effektstärke (d_{korr}=0.644) und zu t3 eine große Effektstärke (d_{korr}=0.810).

LSL Selbstwahrnehmung

Im Bereich der Selbstwahrnehmung weisen beide Gruppen (zieldifferent unterrichtet und CFT ≤ 85) keine signifikanten (p=.177 bei LE und p=.821 bei CFT ≤ 85) Unterschiede im Vergleich zur Kontrollgruppe vor dem Training aus. Auch direkt nach dem Training unterscheiden sich die Gruppen in ihrer Selbstwahrnehmung nicht signifikant voneinander (p=.177 bei LE und p=.821 bei CFT ≤ 85). Zu t2 weisen beide Gruppen (LE und CFT ≤ 85) zwar im t-Test eine signifikante Verbesserung im Vergleich zur Kontrollgruppe aus, jedoch wurden einerseits die Vorausetzungen für die Berechnung des t-Tests verletzt und andererseits konnte ein signifikanter Unterschied mittels nichtparametrischen Verfahren nicht bestätigt werden. Darüber hinaus liegt das Signifikanzniveau nach α-Adjustierung für diesen Bereich in beiden Gruppen bei .025, was in beiden Fällen nicht erreicht wurde (p=.038 bei LE und p=.047 bei CFT ≤ 85), sodass die Unterschiede zu t2 hier als nicht bedeutsam eingeschätzt werden können.

Anders stellt sich die Entwicklung im Follow-Up dar. Hier kann sich die LE-Gruppe im Vergleich zur entsprechenden Kontrollgruppe signifikant (p=.010) bei einer großen Effektstärke (d_{korr}=0.808) verbessern. Die andere Gruppe (CFT ≤ 85) verbessert sich auch zu t3 nicht signifikant (p=.061 bei einer α-Adjustierung von .016).

LSL Selbstkontrolle

Die Werte der Skala „Selbstkontrolle“ unterscheiden sich zu allen drei Messzeitpunkten in beiden Gruppen nicht signifikant von den Werten der jeweiligen Kontrollgruppen. Eine positive Auswirkung des Trainings auf diesen Bereich kann daher für Kinder unter kognitivem Risiko nicht bestätigt werden.

Konklusion zur Forschungshypothese 1.2

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Kinder mit erhöhtem kognitiven Risiko (sowohl LE als auch CFT ≤ 85) in Bezug auf die emotionale-soziale Kompetenzförderung vom Lubo-Training sowohl direkt nach dem Training als auch drei Monate später profitieren. Im Vergleich mit der Gesamtgruppe fällt dieser Profit jedoch geringer aus. Während die „LE-Kinder" analog zur Gesamtgruppe zwischen t2 und t3 ihre Kompetenzen nochmals vermehren können, nimmt bei den Kindern aus der Gruppe CFT ≤ 85 die Effektstärke zwischen t2 und t3 wieder ab. Die Schülerinnen und Schüler in einem zieldifferenten Bildungsgang zeigen somit eine mit der Gesamtgruppe vergleichbare Entwicklung, wenn auch langsamer. Hingegen scheint eine positive Entwicklung bei Kindern mit geringeren kognitiven Problemlösekompetenzen (CFT ≤ 85) deutlich schwieriger zu realisieren und zu halten zu sein.

Die nachfolgende Tabelle fasst die bestätigten Alternativhypothesen und die beibehaltenen Nullhypothesen zusammen. In beiden Gruppen mit kognitivem Risiko sind sowohl zu t2 als auch zu t3 jeweils zwei Alternativhypothesen anzunehmen und es müssen jeweils zwei Nullhypothesen beibehalten werden.

Tabelle 30: Konklusion zur Forschungshypothese 1.2

Prä-Post-Vergleich	Prä-Follow-Up-Vergleich
$H_{1.1.2.LE.a}$: $\mu_{2\ EG.LE} > \mu_{2\ KG.LE}$	$H_{0.1.2LE.a}$: $\mu_{3\ EG.LE} \leq \mu_{3\ KG.LE}$
$H_{1.1.2.LE.b}$: $\mu_{2\ EG.LE} > \mu_{2\ KG.LE}$	$H_{1.1.2.LE.b}$: $\mu_{3\ EG.LE} > \mu_{3\ KG.LE}$
$H_{0.1.2.LE.c}$: $\mu_{2\ EG.LE} \leq \mu_{2\ KG.LE}$	$H_{1.1.2.LE.c}$: $\mu_{3\ EG.LE} > \mu_{3\ KG.LE}$
$H_{0.1.2.LE.d}$: $\mu_{2\ EG.LE} \leq \mu_{2\ KG.LE}$	$H_{0.1.2LE.d}$: $\mu_{3\ EG.LE} \leq \mu_{3\ KG.LE}$
$H_{1.1.2.CFT\leq85.a}$: $\mu_{2\ EG.CFT\leq85} > \mu_{2\ KG.CFT\leq85}$	$H_{1.1.2.CFT\leq85.a}$: $\mu_{3\ EG.CFT\leq85} > \mu_{3\ KG.CFT\leq85}$
$H_{1.1.2.CFT\leq85.b}$: $\mu_{2\ EG.CFT\leq85} > \mu_{2\ KG.CFT\leq85}$	$H_{1.1.2.CFT\leq85.b}$: $\mu_{3\ EG.CFT\leq85} > \mu_{3\ KG.CFT\leq85}$
$H_{0.1.2.CFT\leq85.c}$: $\mu_{2\ EG.CFT\leq85} \leq \mu_{2\ KG.CFT\leq85}$	$H_{0.1.2.CFT\leq85.c}$: $\mu_{3\ EG.CFT\leq85} \leq \mu_{3\ KG.CFT\leq85}$
$H_{0.1.2.CFT\leq85.d}$: $\mu_{2\ EG.CFT\leq85} \leq \mu_{2\ KG.CFT\leq85}$	$H_{0.1.2.CFT\leq85.d}$: $\mu_{3\ EG.CFT\leq85} \leq \mu_{3\ KG.CFT\leq85}$

Tabelle 31: Ergebnisse emotionaler-sozialer Kompetenzentwicklung bei Kindern mit zieldifferentem Bildungsgang

		Experimentalgruppe zieldifferent			Kontrollgruppe zieldifferent									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
Wally +	prä	70	11,63	*4,13*	38	12,05	*5,10*	*,852*	*106*	.572	.641			
	post	70	**13,60**	*5,47*	38	**9,92**	*5,20*	*,361*	*106*	**.000**	**.001**		**0,778**	
	Follow-Up	68	13,81	*4,88*	38	12,21	*4,37*	*,010*	*104*	.108	.097			
Sozial-verhalten LSL SV	prä	71	38,47	*9,36*	37	42,67	*6,82*	*5,555*	*94.52*	.023	.009			
	post	71	**44,56**	*6,92*	38	**42,87**	*7,92*	*3,308*	*106*			**.001**	**0,721**	**.050**
	Follow-Up	68	**47,08**	*6,64*	37	**42,59**	*8,60*	*,985*	*102*			**.000**	**1,097**	**.050**
Selbstwahr-nehmung LSL SW	prä	71	39,31	*11,11*	37	42,29	*10,13*	*,066*	*105*	.099	.177			
	post	71	*46,04*	*7,69*	38	*42,44*	*9,91*	*,216*	*107*	.228	.038*			.025
	Follow-Up	68	**48,39**	*7,99*	37	**43,70**	*10,17*	*,002*	*103*	**.015**	**.010**		**0,808**	**.025**
Selbst-kontrolle LSL SK	prä	71	37,16	*14,33*	37	39,83	*13,69*	*,270*	*106*	.183	.353			
	post	71	44,12	*10,28*	38	41,92	*11,63*	*,001*	*107*	.274	.311			.016
	Follow-Up	71	42,23	*15,10*	38	41,00	*12,05*	*1,349*	*107*	.169	.663			.016

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der emotionalen-sozialen Kompetenzen. Wally + = angemessene Lösungen im Wally‘s social-problem-solving test; LSL SV: Einschätzung der Lehrkräfte zum Sozialverhalten mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten; LSL SW: Einschätzung der Lehrkräfte zur Selbstwahrnehmung der Kinder mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten; LSL SK: Einschätzung der Lehrkräfte zur Selbstkontrolle der Kinder mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten; *Die Berechnungsvorrausetzungen wurden verletzt.

Tabelle 32: Ergebnisse emotionaler-sozialer Kompetenzentwicklung bei Kindern mit CFT ≤ 85

		Experimentalgruppe CFT ≤ 85			Kontrollgruppe CFT ≤ 85									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
Wally +	Prä	54	11,80	*4,91*	69	11,38	*4,58*	*,165*	*121*	.850	.626			
	post	54	**13,98**	*5,72*	69	**9,81**	*4,30*	*3,748*	*121*	**.000**	**.000**		**0,715**	
	Follow-Up	53	**14,90**	*4,63*	68	**13,49**	*4,26*	*,472*	*119*	**.000**	**.000**		**0,227**	
Sozial-verhal-ten LSL SV	Prä	54	38,83	*8,90*	68	41,97	*7,21*	*4,426*	*100,96*	.061	.038			
	post	54	**44,14**	*6,36*	69	**42,32**	*7,78*	*1,972*	*121*			**.000**	**0,644**	**.050**
	Follow-Up	52	**46,39**	*7,55*	60	**43,08**	*7,94*	*,270*	*110*			**.000**	**0,810**	**.050**
Selbstwahr-nehmung LSL SW	Prä	54	39,40	*10,98*	68	39,86	*11,10*	*,002*	*119*	.520	.821			
	post	54	44,96	*6,45*	69	41,85	*9,82*	*1,801*	*121*	.143	.047*			.025
	Follow-Up	52	47,03	*10,21*	60	43,60	*8,98*	*,486*	*110*	.016	.061			.016
Selbst-kon-trolle LSL SK	prä	54	37,85	*13,24*	68	40,76	*11,60*	*,902*	*119*	.192	.201			
	post	54	43,68	*11,17*	69	41,47	*11,99*	*,164*	*121*	.137	.299			.016
	Follow-Up	54	41,88	*15,42*	69	36,94	*17,57*	*1,405*	*121*	.050	.105			.025

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der emotionalen- sozialen Kompetenzen. Wally + = angemessene Lösungen im Wally‘s social-problem-solving test; LSL SV: Einschätzung der Lehrkräfte zum Sozialverhalten mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten; LSL SW: Einschätzung der Lehrkräfte zur Selbstwahrnehmung der Kinder mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten; LSL SK: Einschätzung der Lehrkräfte zur Selbstkontrolle der Kinder mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten; *Die Berechnungsvorrausetzungen wurden verletzt.

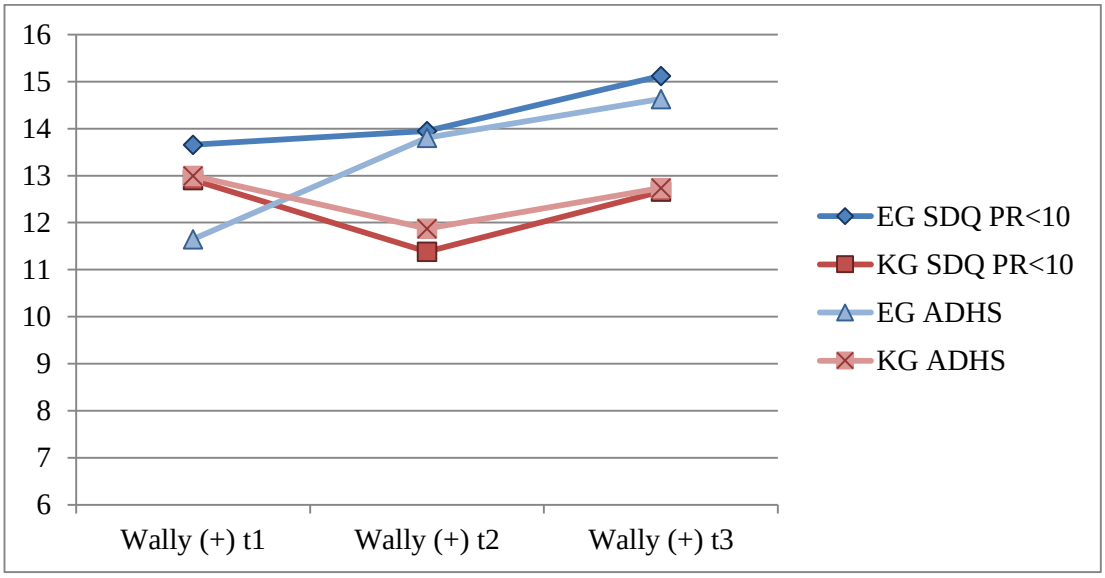
8.2.3 ES-Effekte bei Kindern mit erhöhtem psychischem Risiko

Tabelle 34 stellt die deskriptiven und vergleichenden Statistiken im Bereich der Entwicklung emotionaler-sozialer Kompetenzen bei Kindern mit einem *PR<10* im SDQ-Gesamtproblemwert aus Versuchs- und Kontrollgruppe dar. Tabelle 35 zeigt dann die deskriptiven und vergleichenden Statistiken im Bereich der Entwicklung emotionaler-sozialer Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit ADHS aus Versuchs- und Kontrollgruppe. Die Gruppe der Kinder mit ADHS hat eine deutliche Schnittmenge mit der Gruppe mit belastendem Gesamtproblemwert - $^{2}/_{3}$ derer mit ADHS weisen auch einen *PR*<10 im SDQ auf. In der Entwicklung weisen beide Gruppen in den performanten Aspekten Parallelen auf, jedoch unterscheidet sich die Entwicklung im kognitiven Teil:

Sozial-emotionale Kompetenzen - Kognitiver Teil

Versuchs- und Kontrollgruppe der Auswertungsgruppe SDQ *PR*<10 unterscheiden sich, bezogen auf ihr Wissen über sozial erwünschte Handlungsalternativen zu t1, nicht signifikant voneinander (p=.456). Die Kinder der Versuchsgruppe können dieses Wissen, entgegen dem der Kontrollgruppenkinder, sowohl direkt nach dem Training als auch stabil zum Follow-Up signifikant (p=.031 zu t2 und p=.024 zu t3) vermehren, bei einer kleinen Effektstärke zu beiden Messzeitpunkten (d_{korr}=0.274 zu t2 und 0.291 zu t3).

Abbildung 26: Entwicklung sozial-emotionale Kompetenzen - Wally (+) - Auswertungsgruppen mit erhöhtem psychischem Risiko



EG: Experimentalgruppe, KG: Kontrollgruppe; t1: Prätest, t2: Posttest, t3: Follow-Up-Test

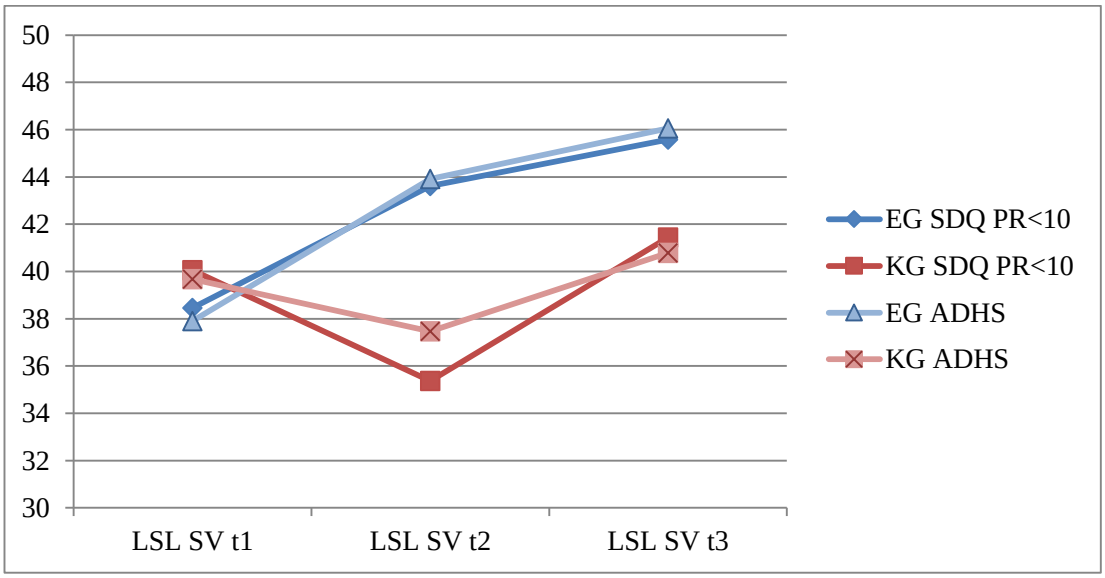
Demgegenüber können die Kinder der Auswertungsgruppe ADHS ihr Wissen über sozial kompetente Handlungen nicht signifikant vermehren. Versuchs- und Kontrollgruppe unterscheiden sich hier zu allen drei Erhebungszeitpunkten nicht signifikant voneinander (p=.321 zu t1, p=.223 zu t2 und p=.219 zu t3).

Abbildung 26 stellt grafisch die Entwicklung der Mittelwerte beider Auswertungsgruppen in diesem Risikobereich im Vergleich zu den jeweiligen Kontrollgruppen dar. Die Mittelwertentwicklung der Auswertungsgruppe ADHS weist auf einen positive Tendenz des LUBO-Trainings bezogen auf das Wissen über sozial erwünschte Handlungsalternativen hin, jedoch ist die Größe der Auswertungsgruppe zu gering und die Varianz in der Gruppe zu groß, als dass eine valide Aussage zur Vermehrung des Wissens getroffen werden kann. Unter den gegebenen Bedingungen kann, trotz sichtbarer positiver Tendenz, wie beschrieben, keine signifikante Verbesserung attestiert werden. Eine erneute Untersuchung mit größerem N könnte diesen Aspekt genauer abklären.

LSL Sozialverhalten insgesamt

Im Bereich des Sozialverhaltens insgesamt kann bei Schülerinnen und Schüler der Versuchsgruppe aus beiden Auswertungsgruppen mit erhöhtem psychischem Risiko nach dem Training ein deutlicher Kompetenzzuwachs verzeichnet werden. Abbildung 27 zeigt die Entwicklung der Mittelwerte dieser Gruppen.

Abbildung 27: Entwicklung sozial-emotionale Kompetenzen - LSL Sozialverhalten - Auswertungsgruppen mit erhöhtem psychischem Risiko



EG: Experimentalgruppe, KG: Kontrollgruppe; t1: Prätest, t2: Posttest, t3: Follow-Up-Test

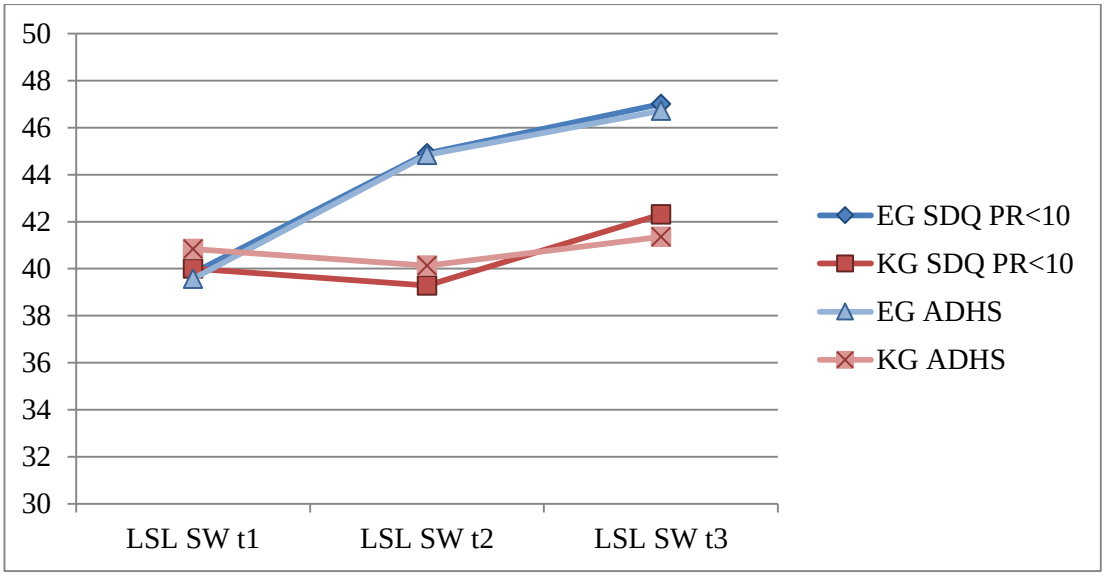
Sowohl in der Auswertungsgruppe SDQ PR<10 als auch in der Auswertungsgruppe ADHS bestehen zum Zeitpunkt des Prä-Tests keine signifikanten Unterschiede (p=.267 bei SDQ PR<10 und p=.377 im t-Test bzw. p=.522 im Mann-Whitney-U-Test bei ADHS). Die Versuchsgruppen dieser beiden Auswertungsgruppen können ihre Kompetenzen im Bereich des Sozialverhaltens allerdings stabil über beide Messzeitpunkte nach dem Training im Vergleich zu den jeweiligen Kontrollgruppen verbessern (p=.000 zu t2 und p=.007 bei SDQ PR<10 und p=.005 zu t2 und p= .006 zu t3 bei ADHS). Bezogen auf die praktische Relevanz dieses Kompetenzzuwachses ergibt sich für beide Auswertungsgruppen eine große Effektstärke zu t2 (t2 d_{korr}=0.972 bei SDQ PR<10 und t2 d_{korr}=1.021 bei ADHS). Diese große Effektstärke bleibt bei den Kindern mit ADHS auch zu t3 stabil (d_{korr}=0.996), in der Auswertungsgruppe SDQ PR<10 ist dagegen mit d_{korr}=0.751 zu t3 nur noch eine mittlere Effektstärke zu verbuchen.

LSL Selbstwahrnehmung

Auch im Unterbereich der Selbstwahrnehmung können beide Auswertungsgruppen mit erhöhtem psychischem Risiko ihre Kompetenzen deutlich im Vergleich zu den Kontrollgruppen vermehren. Wie in Abbildung 28 zu sehen, unterscheiden sich die Gruppen in ihrer Selbstwahrnehmung zu t1 nicht signifikant voneinander (p=.905 bei SDQ PR<10 und p=.377 im t-Test bzw. p=.535 im Mann-Whitney-U-Test bei ADHS).

Obwohl die Kompetenzentwicklung in der Selbstwahrnehmung in beiden Kontrollgruppen sogar zu t2 leicht rückläufig war, können die Schülerinnen und Schüler beider Versuchsgruppen ihre Kompetenzen signifikant verbessern (p=.002 bei SDQ PR<10 und p=.003 bei ADHS). Auch drei Monate nach dem LUBO-Training zeigen die Kinder der Versuchsgruppen signifikant bessere Werte in ihrer Selbstwahrnehmung als die Kinder der Kontrollgruppen (p=.008 bei SDQ PR<10 und p=.016 bei ADHS). Für die Auswertungsgruppe SDQ PR<10 ergibt sich hierbei eine mittlere Effektstärke zu beiden Erhebungszeitpunkten nach dem Training (t2 d_{korr}=0.637 und t3 d_{korr}=0.553). Das LUBO-Training erzielt für die Selbstwahrnehmung bei Kindern mit ADHS eine erhebliche praktische Bedeutung. Hier ergibt sich sowohl im Prä-Post- als auch im Prä-Follow-Up-Vergleich eine große Effektstärke (t2 d_{korr}=0.1.007 und t3 d_{korr}=0.856).

Abbildung 28: Entwicklung sozial-emotionale Kompetenzen - LSL Selbstwahrnehmung - Auswertungsgruppen mit erhöhtem psychischem Risiko



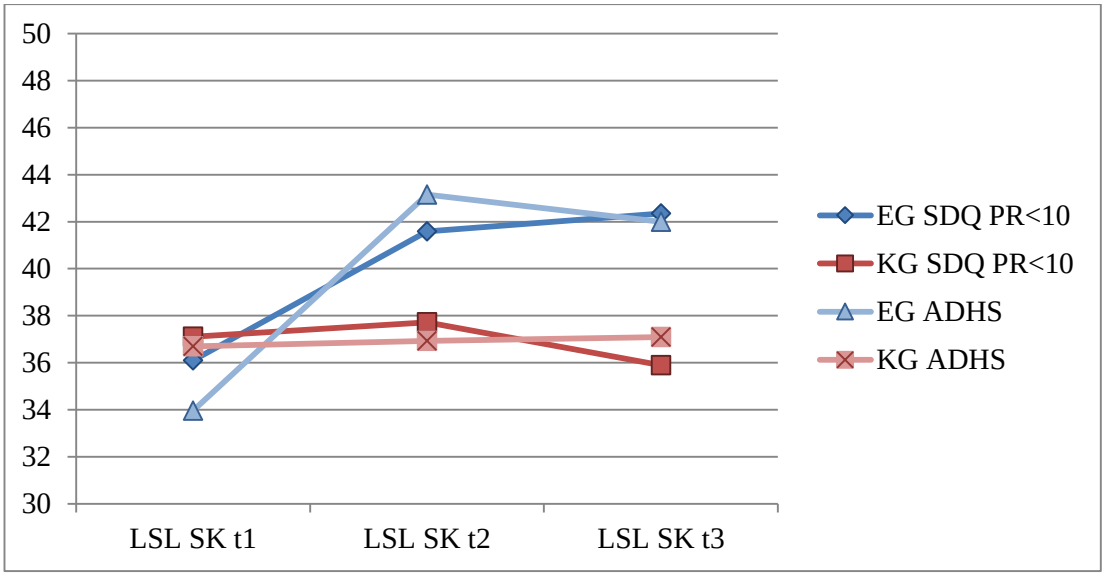
EG: Experimentalgruppe, KG: Kontrollgruppe; t1: Prätest, t2: Posttest, t3: Follow-Up-Test

LSL Selbstkontrolle

Die Entwicklung der Selbstkontrolle verhält sich in beiden Auswertungsgruppen mit erhöhtem psychischem Risiko unterschiedlich. Zwar weisen sowohl die Gruppe mit einem SDQ PR<10 (t1 p=.643) als auch die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit ADHS (t1 p=.432) keine signifikanten Vortestunterschiede im Vergleich zur Kontrollgruppe aus, die Entwicklung zu den weiteren beiden Messzeitpunkten verläuft dann allerdings unterschiedlich, wie auch Abbildung 29 darstellt.

Die Kinder der Auswertungsgruppe SDQ PR<10 vollziehen, im Vergleich zur entsprechenden Kontrollgruppe, kontinuierlich eine positive Entwicklung im Bereich ihrer Selbstkontrolle. Im Prä-Post-Vergleich unterscheidet sie sich, trotz dieses positiven Trends noch nicht auf einem Signifikanzniveau von α=.005 von der Kontrollgruppe (p=.051). Die Kinder können hier ihre Kompetenzen aber im Prä-Follow-Up-Vergleich nochmals weiter ausbauen, sodass sie sich dann zu t3 auch nach der α-Adjustierung auf .025 signifikant (p=.014) im Vergleich zu den Kindern der Kontrollgruppe verbessert haben, bei denen wiederum ein leichter Rückgang der Selbstkontrolle zu verzeichnen ist. Mit d_{korr}=0.559 ergibt sich hierbei eine mittlere Effektstärke zu t3.

Abbildung 29: Entwicklung sozial-emotionale Kompetenzen - LSLSelbstkontrolle - Auswertungsgruppen mit erhöhtem psychischem Risiko



EG: Experimentalgruppe, KG: Kontrollgruppe; t1: Prätest, t2: Posttest, t3: Follow-Up-Test

Etwas anders stellt sich die Entwicklung der Kinder in der zweiten Auswertungsgruppe dieses Risikobereiches, den Kinder mit ADHS, dar. Der größte Entwicklungszuwachs im Vergleich zur Kontrollgruppe ist hier direkt nach dem Training zu verzeichnen. $EG._{ADHS}$ und $KG._{ADHS}$ unterschieden sich auf einem Niveau von p=.005 signifikant voneinander, bei einer α-Adjustierung von .016. Die Kinder mit ADHS weisen zu t2 die besten Kompetenzen im Bereich Selbstkontrolle aller vier Gruppen im Auswertungsbereich mit erhöhtem psychischem Risiko aus. Hier ergibt sich eine große Effektstärke mit d_{korr}=0.987. Dieser eindeutige Effekt bestätigt sich statistisch dann allerdings nicht mehr zu t3. Die Berechnungsvoraussetzung des t-Tests sind zu t3 nicht nur wegen der Unterschreitung des N von mind. 30, sondern vor allem auf Grund der mangelnden Varianzhomogenität von EG und KG eklatant verletzt. Mit p=.113 bei ungleichen Varianzen unterscheiden sich beide Gruppen hier nicht signifikant voneinander. Dieses Signifikanzniveau wird dann jedoch im Mann-Whitney-U-Test nicht bestätigt, da dieser einen signifikanten Unterschied von p=.045 ausweist. Aufgrund der α-Adjustierung auf einem Niveau von .016 ist die Annahme des Unterschiedes dann aber insgesamt zu verwerfen. Die Kompetenz der ADHS-Kinder der Versuchsgruppe ist zwar, wie in Abbildung 29 zu sehen, immer noch auf einem hohen Niveau, jedoch im Vergleich zu t2 wieder etwas rückläufig. Auch hier wäre, wie schon zum kognitiven Bereich sozial-emotionaler Kompetenzen postuliert, eine Untersuchung mit einem größeren N vonnöten, sodass individuell abweichende Entwicklungen nicht

mehr einen so großen Einfluss auf die statistische Auswertung der ganzen Auswertungsgruppe nehmen.

Konklusion zur Forschungshypothese 1.3

Die einzelnen Ergebnisse der Auswertung für beide Gruppen mit erhöhtem psychischem Risiko belegen, dass das LUBO-Training auch für diese Kinder einen messbaren Nutzen im Bereich der sozial-emotionalen Kompetenzförderung hat. Zu t2 sind drei von vier Alternativhypothesen für die Kinder mit SDQ PR <10 anzunehmen und nur einmal die Nullhypothese. Im Follow-Up können alle vier Alternativhypothesen angenommen werden. Insgesamt entwickeln sich die Schülerinnen und Schüler der Auswertungsgruppe SDQ PR<10 parallel zur Gesamtgruppe - kleine Effektstärke zu t2 für die Mittleren Effekte, alle vier Outcome-Variablen und mittlere Effektstärke für die Mittleren Effekte zu t3.

Die Auswertungsgruppe der Schülerinnen und Schüler mit ADHS verhält sich insgesamt etwas anders in ihrer Entwicklung im Bereich sozial-emotionaler Kompetenzen. Obwohl zu t2 auch nur drei der vier Alternativhypothesen anzunehmen sind, ergibt sich hier eine Mittlere Effektstärke von $\overline{d_{korr}}$=0.731, was einem solidem, mittleren praktischen Effekt entspricht. Zu t3 sind dann allerdings nur noch zwei der vier Alternativhypothesen und zwei Nullhypothesen anzunehmen. Die Mittlere Effektstärke hat sich hier insgesamt auf 0.436 reduziert, entgegen der Gesamtgruppe mit $\overline{d_{korr}}$=0.538 und der Auswertungsgruppe SDQ PR<10 mit $\overline{d_{korr}}$=0.533 jeweils zu t3. Die nachfolgende

Tabelle 33 fasst die bestätigten und Alternativhypothesen sowie die beibehaltenen Nullhypothesen zusammen.

Tabelle 33: Konklusion zur Forschungshypothese 1.3

Prä-Post-Vergleich	Prä-Follow-Up-Vergleich
$H_{1.1.2.SDQ.a}$: $\mu_{2\ EG.SDQ} > \mu_{2\ KG.SDQ}$	$H_{1.1.2.SDQ.a}$: $\mu_{3\ EG.SDQ} > \mu_{3\ KG.SDQ}$
$H_{1.1.2.SDQ.b}$: $\mu_{2\ EG.SDQ} > \mu_{2\ KG.SDQ}$	$H_{1.1.2.SDQ.b}$: $\mu_{3\ EG.SDQ} > \mu_{3\ KG.SDQ}$
$H_{1.1.2.SDQ.c}$: $\mu_{2\ EG.SDQ} > \mu_{2\ KG.SDQ}$	$H_{1.1.2.SDQ.c}$: $\mu_{3\ EG.SDQ} > \mu_{3\ KG.SDQ}$
$H_{0.1.2.SDQ.d}$: $\mu_{2\ EG.SDQ} \leq \mu_{2\ KG.SDQ}$	$H_{1.1.2.SDQ.d}$: $\mu_{3\ EG.SDQ} > \mu_{3\ KG.SDQ}$
$H_{0.1.2.ADHS.a}$: $\mu_{2\ EG.ADHS} \leq \mu_{2\ KG.ADHS}$	$H_{0.1.2.ADHS.a}$: $\mu_{3\ EG.ADHS} \leq \mu_{3\ KG.ADHS}$
$H_{1.1.2.ADHS.b}$: $\mu_{2\ EG.ADHS} > \mu_{2\ KG.ADHS}$	$H_{1.1.2.ADHS.b}$: $\mu_{3\ EG.ADHS} > \mu_{3\ KG.ADHS}$
$H_{1.1.2.ADHS.c}$: $\mu_{2\ EG.ADHS} > \mu_{2\ KG.ADHS}$	$H_{1.1.2.ADHS.c}$: $\mu_{3\ EG.ADHS} > \mu_{3\ KG.ADHS}$
$H_{1.1.2.ADHS.d}$: $\mu_{2\ EG.ADHS} > \mu_{2\ KG.ADHS}$	$H_{0.1.2.ADHS.d}$: $\mu_{3\ EG.ADHS} \leq \mu_{3\ KG.ADHS}$

Tabelle 34: Ergebnisse emotionaler-sozialer Kompetenzentwicklung bei Kindern mit SDQ PR<10

		Experimentalgruppe SDQ PR<10			Kontrollgruppe SDQ PR<10									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
Wally +	prä	59	13,66	*5,71*	53	12,91	*4,87*	*,579*	*110*	.636	.456			
	post	59	**13,95**	*6,71*	53	**11,38**	*5,58*	*2,586*	*110*	.035	.031		**0,274**	
	Follow-Up	57	**15,12**	*6,47*	53	**12,66**	*4,73*	*4,135*	*102,44*	.047	.024		**0,291**	
Sozial-verhalten LSL SV	prä	60	38,46	*8,06*	52	40,05	*6,79*	*1,409*	*110*	.358	.267			
	post	60	**43,61**	*6,86*	53	**35,37**	*14,05*	*12,912*	*73,37*	**.000**	**.000**		**0,972**	**.050**
	Follow-Up	59	**45,58**	*7,41*	48	**41,44**	*8,00*	*,005*	*105*	**.011**	**.007**		**0,751**	**.050**
Selbstwahr-nehmung LSL SW	prä	60	39,81	*8,62*	52	40,01	*9,20*	*,022*	*110*	.916	.905			
	post	60	**44,91**	*7,71*	53	**39,29**	*10,54*	*,840*	*106*	**.005**	**.002**		**0,637**	**.025**
	Follow-Up	59	**47,00**	*7,94*	48	**42,31**	*9,84*	*,346*	*105*	**.013**	**.008**		**0,553**	**.016**
Selbst-kontrolle LSL SK	prä	60	36,10	*11,69*	52	37,11	*11,30*	*,323*	*110*	.706	.643			
	post	60	41,58	*8,57*	48	37,72	*11,67*	*1,476*	*106*	.063	.051			.016
	Follow-Up	60	**42,35**	*12,57*	53	**35,90**	*14,88*	*,733*	*111*	**.004**	**.014**		**0,559**	**.025**

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der emotionalen-sozialen Kompetenzen. Wally + = angemessene Lösungen im Wally‘s social-problem-solving test; LSL SV: Einschätzung der Lehrkräfte zum Sozialverhalten mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten; LSL SW: Einschätzung der Lehrkräfte zur Selbstwahrnehmung der Kinder mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten; LSL SK: Einschätzung der Lehrkräfte zur Selbstkontrolle der Kinder mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten.

Tabelle 35: Ergebnisse emotionaler-sozialer Kompetenzentwicklung bei Kindern mit ADHS

		Experimentalgruppe ADHS			Kontrollgruppe ADHS									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
Wally +	prä	26	11,65	*5,62*	31	13,00	*4,53*	*2,517*	*55*	.303	.321			
	post	26	13,81	*6,73*	31	11,87	*5,12*	*2,265*	*55*	.286	.223			
	Follow-Up	24	14,63	*7,09*	31	12,74	*4,01*	*5,974*	*53*	.469	.219			
Sozial-verhalten LSL SV	prä	26	37,90	*8,67*	31	39,68	*6,36*	*1,837*	*55*	.522	.377			
	post	26	**43,92**	*5,74*	31	**37,47**	*9,83*	*1,771*	*55*	**.000**	**.005**		**1,021**	**.050**
	Follow-Up	25	**46,05**	*7,46*	30	**40,79**	*6,47*	*,428*	*53*	**.008**	**.006**		**0,996**	**.050**
Selbstwahr-nehmung LSL SW	prä	26	39,57	*7,46*	31	40,83	*6,41*	*,755*	*55*	.535	.496			
	post	26	**44,84**	*5,74*	31	**40,13**	*5,69*	*,411*	*54*	**.001**	**.003**		**1,007**	**.025**
	Follow-Up	25	**46,72**	*8,93*	30	**41,36**	*7,05*	*,985*	*53*	**.012**	**.016**		**0,856**	**.025**
Selbst-kontrolle LSL SK	prä	26	33,96	*14,74*	31	36,70	*11,47*	*2,016*	*55*	.494	.432			
	post	26	**43,15**	*7,55*	31	**36,93**	*8,36*	*,456*	*54*	**.002**	**.005**		**0,987**	**.016**
	Follow-Up	26	42,00	*13,05*	31	37,09	*9,05*	*3,890*	*55*	.045	.113*			.016

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der emotionalen-sozialen Kompetenzen. Wally + = angemessene Lösungen im Wally‘s social-problem-solving test; LSL SV: Einschätzung der Lehrkräfte zum Sozialverhalten mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten; LSL SW: Einschätzung der Lehrkräfte zur Selbstwahrnehmung der Kinder mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten; LSL SK: Einschätzung der Lehrkräfte zur Selbstkontrolle der Kinder mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten. *Die Berechnungsvorrausetzungen wurden verletzt.

8.2.4 ES-Effekte bei Kindern mit erhöhtem Kontextrisiko

Wie in der Stichprobenbeschreibung gesehen, weisen die Schülerinnen und Schüler im Bereich des erhöhten Kontextrisikos unterschiedliche Risikofaktoren auf. Die Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen verläuft in den drei Auswertungsgruppen ebenfalls unterschiedlich. Während in den Auswertungsgruppen „Gewalt in der Familie“ (deskriptiven und vergleichenden Statistiken in Tabelle 37) und „Eltern arbeitslos“ (deskriptiven und vergleichenden Statistiken in Tabelle 39) kaum bis keine Effekte messbar sind, sind bei Kindern „alleinerziehender Eltern“ (deskriptiven und vergleichenden Statistiken in Tabelle 38) insbesondere im Sozialverhalten große Effekte feststellbar.

Zur Vereinfachung werden die Auswertungsgruppen wie folgt abgekürzt:

- Gewalt in der Familie = GEWALT
- Eltern arbeitslos = EAL
- Elternteil alleinerziehend = AE

Sozial-emotionale Kompetenzen - Kognitiver Teil

Zur Prä-Messung unterscheiden sich, bezogen auf ihr Wissen über sozial erwünschte Handlungsalternativen, in allen drei Auswertungsgruppen die Versuchsgruppen nicht von den jeweiligen Kontrollgruppen (GEWALT: p=.302; EAL: p=.174 und AE: p=.517).

Die Kinder der Experimentalgruppe EAL weisen dann aber direkt nach dem Training signifikant (p=.034) mehr Wissen auf als die Kinder dieser Kontrollgruppe. Der Mittelwert der EG.$_{EAL}$ steigt von 11,53 auch 13,31 an, während der der KG.$_{EAL}$ von 12,38 auf 10,28 abfällt. Hierbei ergibt sich mit einem d_{korr} von 0.725 eine praktische Bedeutsamkeit im mittleren Effektstärkenbereich. Auch zu t3 können die Schülerinnen und Schüler der EG.$_{EAL}$ ihr Wissen über sozial erwünschte Handlungsalternativen im Mittelwert weiter ausbauen und weisen einen Mittelwert von 14,07 aus. Die Kinder der KG.$_{EAL}$ nennen zu t3 mit einem Mittelwert von 12,07 allerdings auch wieder in etwa so viele sozial erwünschte Handlungsalternativen wie zu t1. Die kontinuierliche Verbesserung der EG.$_{EAL}$ ist auf Grund der Varianzen innerhalb der Gruppe im Prä-Follow-Up-Vergleich nicht signifikant (p=.129).

In den beiden Auswertungsgruppen GEWALT und AE unterscheiden sich EG und KG auch zu t2 und zu t3 nicht signifikant in ihrem kognitiv präsenten Handlungsrepertoire (GEWALT: p=.115 zu t2 und p=.515 zu t3; AE: p=.349 zu t2 und p=.113 zu t3).

LSL Sozialverhalten insgesamt

Das Sozialverhalten der Kinder der Experimentalgruppe aus der Auswertungsgruppe GEWALT unterscheidet sich vor dem Training nicht signifikant von dem der Kinder der entsprechenden Kontrollgruppe (p_t=.101 und p_u=.156). Zur Post-Erhebung scheinen die Kinder der EG.$_{GEWALT}$ dann signifikant bessere Werte auszuweisen als die Kinder der KG.$_{GEWALT}$ (p_t=.030), allerdings kann dieser signifikante Unterschied im nicht-parametrischen Verfahren (p_u=.106) nicht bestätigt werden. Bei einem Mittelwert von 42,29 und einer Standardabweichung von 6,52 in der EG.$_{GEWALT}$ und einem Mittelwert von 32,93 bei einer Standardabweichung von 16,67 in der KG.$_{GEWALT}$ besteht eine große Schnittmenge beider Gruppen. Eine statistisch bedeutsame unterschiedliche Entwicklung ist daher nicht zuverlässig feststellbar. Auch zu t3 ergibt sich kein signifikanter Unterschied zwischen EG.$_{GEWALT}$ und KG.$_{GEWALT}$ (p_t=.142 und p_u=.266).

Die Entwicklung des Sozialverhaltens der Auswertungsgruppe EAL verläuft ebenfalls zu allen drei Messzeitpunkten in EG.$_{EAL}$ und KG.$_{EAL}$ nicht signifikant unterschiedlich voneinander (p=.330 zu t1, p=.221 zu t2 und p=.388 zu t3).

Die einzige Auswertungsgruppe im Bereich des Kontextrisikos, die ihr - durch die Lehrkraft wahrgenommenes - Sozialverhalten im Vergleich zur Kontrollgruppe verbessern konnte, ist die Auswertungsgruppe der Kinder alleinerziehender Eltern. Die Werte des LSL Sozialverhalten unterscheiden sich zur Prä-Erhebung nicht signifikant (p=.426) zwischen EG.$_{AE}$ und KG.$_{AE}$. Direkt nach dem Training konnten die Schülerinnen und Schüler der EG.$_{AE}$ ihre Kompetenzen ausbauen und weisen einen zu t1 um 5,11 erhöhten Mittelwert von 44,81 auf, während der Mittelwert der Kontrollgruppe im Vergleich zu t1 um 3,11 auf ein Wert von 38,08 abnimmt. Der Unterschied zwischen EG.$_{AE}$ und KG.$_{AE}$ ist zur Post-Messung auf einem Niveau von p=0.12 signifikant. Hierbei ergibt sich mit d_{korr} von 0.889 eine praktische Bedeutung im großen Effektstärkenbereich. Zu t3 kann die EG.$_{AE}$ ihre Kompetenzen dann mit einem Mittelwert von 46,64 nochmal weiter signifikant (p=0.11) im Vergleich zur KG.$_{AE}$ ausbauen. Auch hier liegt die praktische Relevanz mit d_{korr} von .911 im großen Effektstärkenbereich.

LSL Selbstwahrnehmung

Die Entwicklung im Bereich der Selbstwahrnehmung verläuft parallel zur Entwicklung im Sozialverhalten insgesamt. In den beiden Auswertungsgruppen GEWALT und EAL sind zu allen drei Messzeitpunkten keine signifikanten Unterschiede zwischen der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe feststellbar.

Die Versuchsgruppe der Auswertungsgruppe AE verbessert ihre Selbstwahrnehmung im Vergleich zu ihrer Kontrollgruppe dagegen signifikant: Vor dem Lubo-Training besteht zwischen EG.$_{AE}$ und KG.$_{AE}$ kein signifikanter (p=.800) Unterschied. Direkt nach dem Training steigt der Mittelwert der EG.$_{AE}$ von 40,41 zu t1 auf 47,79 zu t2 deutlich an, während sich die KG.$_{AE}$ zwischen t1 mit einem Mittelwert von 39,73 und t2 mit einem Mittelwert von 38,85 leicht verschlechtert. Dieser Unterschied wird auf einem Niveau von p=.002 bei einer praktischen Bedeutung einer großen Effektstärke (d_{korr}=0.805) signifikant. Die EG.$_{AE}$ kann auch zur Follow-Up-Erhebung ihre Kompetenzen nochmal weiter ausbauen und weist hier einen Mittelwert von 48,10 aus. Die Differenz zwischen EG.$_{AE}$ und KG.$_{AE}$ verringert sich zu t3 allerdings leicht. Auch in der KG.$_{AE}$ sind mit einem Mittelwert von 42,81 wieder etwas angestiegene Werte festzustellen. Der Unterschied zwischen beiden Gruppen bleibt dennoch signifikant (p=0.16), die praktische Bedeutsamkeit ist mit d_{korr}=0.602 nun aber im mittleren Effektstärkenbereich.

LSL Selbstkontrolle

Für die Variable LSL Selbstkontrolle ergeben sich ebenfalls für die beiden Auswertungsgruppen GEWALT und EAL keine Effekte. EG und KG beider Auswertungsgruppen unterscheiden sich zu keinem Zeitpunkt signifikant voneinander.

Dagegen verläuft die Entwicklung der durch die Lehrkraft wahrgenommenen Selbstkontrolle der Kinder alleinerziehender Eltern in der EG.$_{AE}$ eher positiv. Zu t1 ergibt sich mit einem Mittelwert von 39,65 in der EG.$_{AE}$ und einem Mittelwert von 39,16 in der KG.$_{AE}$ nahezu die identische Ausgangslage (p=.848). Die EG.$_{AE}$ kann ihren Mittelwert zu t2 dann auf 44,58 verbessern, während die KG.$_{AE}$ auf einem Mittelwert von 39,89 verbleibt. Ein Signifikanzniveau von p = .016 entsprechend der α-Adjustierung für diese Variable kann mit einem p von .048 im t-Test und einem p von .038 im Mann-Whitney-U-Test allerdings nicht erreicht werden, sodass trotz dieser positiven Tendenz ein signifikanter Unterschied abgelehnt werden muss. Auch im Follow-Up vergleich muss ein signifikanter Unterschied zwischen EG.$_{AE}$ und KG.$_{AE}$ auf Grund der

α-Adjustierung verworfen werden. Die EG.$_{AE}$ kann mit einem Mittelwert von 44,44 ihr Niveau von t2 zwar in etwa halten, während die KG.$_{AE}$ sich mit einem Mittelwert von 37,06 verschlechtert, doch genügt der p von .034 im t-Test für einen statistisch relevanten Unterschied nach der α-Adjustierung nicht. Das Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U-Tests von p=.008 weist jedoch deutlich auf die positive Entwicklung der EG.$_{AE}$ hin.

Konklusion zur Forschungshypothese 1.4

Die Ergebnisse der statistischen Auswertung legen nahe, dass Kontextrisiken einen erheblichen Einfluss auf die Wirksamkeit des erweiterten Lubo-Trainings haben.

In der Auswertungsgruppe GEWALT müssen allen vier Nullhypothesen sowohl zu t2 als auch zu t3 beibehalten werden, sodass sich für die Gruppe insgesamt keine praktisch relevanten Effekte im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung ergeben. Auch für die Schülerinnen und Schüler arbeitsloser Eltern ist im Prä-Post Vergleich nur eine Alternativhypothese anzunehmen. Im Prä-Follow-Up-Vergleich müssen dann, genau wie in der Auswertungsgruppe GEWALT, alle vier Nullhypothesen beibehalten werden. Mit einem $\overline{d_{korr}}$ von 0.000 (GEWALT) und einem $\overline{d_{korr}}$ von 0.182 (EAL) sind entgegen der Gesamtgruppe mit einem $\overline{d_{korr}}$ von 0.428 zu t2 praktisch keine Effekte bei Kindern mit diesen beiden Risikobelastungen feststellbar. Dasselbe gilt für die Langzeiteffekte des Trainings, wo sich die Gesamtgruppe von einer kleinen Effektstärke auf eine mittlere Effektstärke mit $\overline{d_{korr}}$=0.538 verbessern konnte. Dagegen sind bei GEWALT und EAL keine Effekte messbar.

Eine positive Wirkung des Lubo-Trainings bei Kindern unter Kontextrisiken lässt sich nur für die Auswertungsgruppe AE attestieren. Die Mittleren Effektstärken sind bei dieser Gruppe mit $\overline{d_{korr}}$=0.405 mit denen der Gesamtgruppe vergleichbar. Insgesamt sind zu t2 in der Auswertungsgruppe AE zwei der vier Alternativhypothesen anzunehmen. Ebenso zu t3. Die Mittlere Effektstärke bleibt mit $\overline{d_{korr}}$=0.356 zwar sichtbar hinter der der Gesamtgruppe zurück, allerdings ist davon auszugehen, dass sich bei einer homogeneren Stichprobe, die einen isolierten Blick auf das Risikomerkmal „alleinerziehende Eltern“ zulässt, die Ergebnisse nochmal deutlich verbessern.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die beiden Risikofaktoren „Gewalt in der Familie“ und „arbeitslose Eltern“ einen stark hemmenden Einfluss auf die Entwicklung emotionaler- sozialer Kompetenzen durch das Lubo-Training haben, während der

Einfluss das Risikofaktors „alleinerziehender Eltern“ nicht groß zu sein scheint. Tabelle 36 fasst zur Forschungsfrage 1.4 die bestätigten und Alternativhypothesen sowie die beibehaltenen Nullhypothesen zusammen.

Tabelle 36: Konklusion zur Forschungshypothese 1.4

Prä-Post-Vergleich	Prä-Follow-Up-Vergleich
$H_{0.1.4.GEWALT.a}$: $\mu_{2\ EG.GEWALT} \leq \mu_{2\ KG.GEWALT}$	$H_{0.1.4.GEWALT.a}$: $\mu_{3\ EG.GEWALT} \leq \mu_{3\ KG.GEWALT}$
$H_{0.1.4.GEWALT.b}$: $\mu_{2\ EG.GEWALT} \leq \mu_{2\ KG.GEWALT}$	$H_{0.1.4.GEWALT.b}$: $\mu_{3\ EG.GEWALT} \leq \mu_{3\ KG.GEWALT}$
$H_{0.1.4.GEWALT.c}$: $\mu_{2\ EG.GEWALT} \leq \mu_{2\ KG.GEWALT}$	$H_{0.1.4.GEWALT.c}$: $\mu_{3\ EG.GEWALT} \leq \mu_{3\ KG.GEWALT}$
$H_{0.1.4.GEWALT.d}$: $\mu_{2\ EG.GEWALT} \leq \mu_{2\ KG.GEWALT}$	$H_{0.1.4.GEWALT.d}$: $\mu_{3\ EG.GEWALT} \leq \mu_{3\ KG.GEWALT}$
$H_{0.1.4.AE.a}$: $\mu_{2\ EG.AE} \leq \mu_{2\ KG.AE}$	$H_{0.1.4.AE.a}$: $\mu_{3\ EG.AE} \leq \mu_{3\ KG.AE}$
$H_{1.1.4.AE.b}$: $\mu_{2\ EG.AE} > \mu_{2\ KG.AE}$	$H_{1.1.4.AE.b}$: $\mu_{3\ EG.AE} > \mu_{3\ KG.AE}$
$H_{1.1.4.AE.c}$: $\mu_{2\ EG.AE} > \mu_{2\ KG.AE}$	$H_{1.1.4.AE.c}$: $\mu_{3\ EG.AE} > \mu_{3\ KG.AE}$
$H_{0.1.4.AE.d}$: $\mu_{2\ EG.AE} \leq \mu_{2\ KG.AE}$	$H_{0.1.4.AE.d}$: $\mu_{3\ EG.AE} \leq \mu_{3\ KG.AE}$
$H_{1.1.4.EAL.a}$: $\mu_{2\ EG.EAL} > \mu_{2\ KG.EAL}$	$H_{0.1.4.EAL.a}$: $\mu_{3\ EG.EAL} \leq \mu_{3\ KG.EAL}$
$H_{0.1.4.EAL.b}$: $\mu_{2\ EG.EAL} \leq \mu_{2\ KG.EAL}$	$H_{0.1.4.EAL.b}$: $\mu_{3\ EG.EAL} \leq \mu_{3\ KG.EAL}$
$H_{0.1.4.EAL.c}$: $\mu_{2\ EG.EAL} \leq \mu_{2\ KG.EAL}$	$H_{0.1.4.EAL.c}$: $\mu_{3\ EG.EAL} \leq \mu_{3\ KG.EAL}$
$H_{0.1.4.EAL.d}$: $\mu_{2\ EG.EAL} \leq \mu_{2\ KG.EAL}$	$H_{0.1.4.EAL.d}$: $\mu_{3\ EG.EAL} \leq \mu_{3\ KG.EAL}$

Tabelle 37: Ergebnisse emotionaler-sozialer Kompetenzentwicklung bei Kindern mit Gewalt in der Familie

		Experimentalgruppe Gewalt i. Fam.			Kontrollgruppe Gewalt i. Fam.									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
Wally +	prä	24	11,29	*6,35*	19	13,26	*5,84*	*,004*	*41*	.225	.302			
	post	24	10,54	*5,39*	19	13,53	*6,77*	*1,605*	*41*	.135	.115			
	Follow-Up	24	13,00	*5,61*	19	14,05	*4,66*	*,128*	*41*	.280	.515			
Sozial-verhal-ten LSL SV	prä	24	38,87	*9,68*	19	42,72	*5,05*	*9,978*	*36,08*	.156	.101			
	post	24	42,29	*6,52*	16	32,93	*16,67*	*13,905*	*22,38*	.106	.030			.050
	Follow-Up	24	44,61	*6,42*	19	40,53	*10,30*	*5,586*	*28,66*	.266	.142			.050
Selbstwahr-nehmung LSL SW	prä	24	38,20	*15,20*	19	40,57	*11,51*	*2,159*	*41*	.694	.593			
	post	24	43,41	*7,41*	16	38,56	*12,45*	*1,095*	*38*	.359	.130			.025
	Follow-Up	24	45,70	*7,06*	19	41,52	*12,63*	*2,161*	*41*	.239	.177			.025
Selbst-kon-trolle LSL SK	prä	24	40,08	*12,61*	19	39,78	*6,19*	*5,127*	*41*	.581	.921			
	post	24	42,04	*6,03*	16	37,56	*11,91*	*1,569*	*38*	.174	.125			.016
	Follow-Up	24	42,29	*11,69*	19	38,21	*12,40*	*,064*	*41*	.079	.279			.016

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der emotionalen-sozialen Kompetenzen. Wally + = angemessene Lösungen im Wally‘s social-problem-solving test; LSL SV: Einschätzung der Lehrkräfte zum Sozialverhalten mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten; LSL SW: Einschätzung der Lehrkräfte zur Selbstwahrnehmung der Kinder mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten; LSL SK: Einschätzung der Lehrkräfte zur Selbstkontrolle der Kinder mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten.

Tabelle 38: Ergebnisse emotionaler-sozialer Kompetenzentwicklung bei Kindern alleinerziehender Eltern

		Experimentalgruppe E. alleinerziehend			Kontrollgruppe E. alleinerziehend									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
Wally +	prä	29	11,69	*4,59*	30	13,40	*4,93*	,067	57	.193	.174			
	post	29	13,48	*5,95*	30	12,03	*5,85*	,038	57	.448	.349			
	Follow-Up	28	14,36	*4,42*	29	12,45	*4,51*	,020	55	.161	.113			
Sozial-verhal-ten LSL SV	Prä	29	39,70	*8,36*	30	41,19	*5,64*	5,052	48,91	.549	.426			
	post	29	**44,81**	*6,37*	30	**38,08**	*12,40*	3,247	57	**.014**	**.012**		**0,889**	**.050**
	Follow-Up	29	**46,64**	*7,03*	27	**41,63**	*7,27*	,101	54	**.017**	**.011**		**0,911**	**.050**
Selbstwahr-nehmung LSL SW	Prä	29	40,41	*10,82*	30	39,73	*9,66*	,602	57	.676	.800			
	post	29	**47,79**	*8,00*	30	**38,85**	*12,05*	,166	55	**.002**	**.002**		**0,805**	**.025**
	Follow-Up	29	**48,10**	*9,03*	27	**42,81**	*6,50*	3,877	54	**.011**	**.016**		**0,602**	**.025**
Selbst-kon-trolle LSL SK	prä	29	39,65	*11,76*	30	39,16	*7,24*	3,922	57	.484	.848			
	post	29	44,58	*6,23*	30	39,89	*10,75*	2,379	55	.038	.048			.016
	Follow-Up	29	44,44	*11,69*	30	37,06	*14,29*	,578	57	.008	.034			.016

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der emotionalen-sozialen Kompetenzen. Wally + = angemessene Lösungen im Wally‘s social-problem-solving test; LSL SV: Einschätzung der Lehrkräfte zum Sozialverhalten mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten; LSL SW: Einschätzung der Lehrkräfte zur Selbstwahrnehmung der Kinder mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten; LSL SK: Einschätzung der Lehrkräfte zur Selbstkontrolle der Kinder mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten.

Tabelle 39: Ergebnisse emotionaler-sozialer Kompetenzentwicklung bei Kindern arbeitsloser Eltern

		Experimentalgruppe Eltern arbeitslos			Kontrollgruppe Eltern arbeitslos									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
Wally +	prä	32	11,53	*5,15*	29	12,38	*4,98*	*,004*	*59*	.421	.517			
	post	32	**13,31**	*5,55*	32	**10,28**	*5,33*	*,001*	*59*	**.032**	**.034**		**0,725**	
	Follow-Up	30	14,07	*5,45*	32	12,07	*4,42*	*,187*	*57*	.162	.129		0,572	
Sozial-verhal-ten LSL SV	Prä	32	41,75	*6,65*	28	43,36	*6,09*	*,374*	*59*	.378	.330			
	post	32	43,45	*6,76*	28	40,26	*12,24*	*5,526*	*42,69*	.414	.221		0,580	.050
	Follow-Up	32	44,02	*7,10*	27	41,99	*10,19*	*6,595*	*45,30*	.687	.388		0,486	.050
Selbstwahr-nehmung LSL SW	Prä	32	41,75	*6,90*	28	41,82	*6,20*	*0,29*	*58*	.800	.967			
	post	32	44,03	*7,68*	28	40,07	*11,09*	*1,853*	*58*	.295	.110		0,431	.025
	Follow-Up	32	44,21	*10,34*	27	42,74	*12,01*	*,954*	*57*	.512	.614		0,143	.016
Selbst-kon-trolle LSL SK	Prä	32	41,78	*11,10*	28	41,64	*7,95*	*,631*	*58*	.436	.957			
	post	32	43,21	*10,39*	28	41,10	*11,27*	*,386*	*58*	.292	.453		0,181	.016
	Follow-Up	32	42,12	*12,62*	29	36,82	*17,25*	*3,429*	*59*	.171	.174		0,339	.025

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der emotionalen-sozialen Kompetenzen. Wally + = angemessene Lösungen im Wally‘s social-problem-solving test; LSL SV: Einschätzung der Lehrkräfte zum Sozialverhalten mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten; LSL SW: Einschätzung der Lehrkräfte zur Selbstwahrnehmung der Kinder mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten; LSL SK: Einschätzung der Lehrkräfte zur Selbstkontrolle der Kinder mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten.

8.2.5 ES-Effekte der Hochrisikogruppe

Tabelle 41 beschreibt und vergleicht die Ergebnisse der EG und KG der Auswertungsgruppe mit kumuliertem Risiko.

Sozial-emotionale Kompetenzen - Kognitiver Teil

Bezogen auf die kognitive Präsenz von sozial kompetenten Handlungsalternativen unterscheiden sich $EG._{R3}$ und $KG._{R3}$ zu allen drei Messzeitpunkten nicht voneinander. Alle p-Werte (t1 p=.941; t2 p=478; t3 p=.694) bestätigen sich jeweils im nicht-parametrischen Verfahren.

LSL Sozialverhalten insgesamt

Im Bereich des Sozialverhaltens in der Einschätzung durch die Lehrkräfte ist allerdings eine klare positive Entwicklung auf Seiten der $EG._{R3}$ zu sehen. $EG._{R3}$ und $KG._{R3}$ unterscheiden sich zu t1 nicht signifikant (p=.155). Für t2 ergibt sich dann aber ein signifikanter (p=.022) Unterschied zu Gunsten der $EG._{R3}$, bei einer großen Effektstärke von d_{korr}=1,045. Dieser Trend setzt sich auch zu t3 fort. Bei einem signifikanten Unterschied beider Gruppen von p=.001 ergibt sich hier ebenfalls eine große Effektstärke von d_{korr}=1,351.

LSL Selbstwahrnehmung

Auch in der Selbstwahrnehmung können die Schülerinnen und Schüler der $EG._{R3}$ ihre Kompetenzen im Vergleich zur $KG._{R3}$ verbessern. Beide Gruppen weisen zu t1 nahezu identische Werte auf (p=.961). Während die Kinder der $KG._{R3}$ zu t2 auf ihrem Niveau von t1 verbleiben, kann die $EG._{R3}$ zulegen (p=.046*). Jedoch sind hier die Berechnungsvoraussetzungen des T-Test eklatant verletzt und der p-Wert kann einerseits nicht durch den Mann-Whitney-U-Test bestätigt werden und andererseits liegt die α-Adjustierung bei p=.025, sodass insgesamt nicht von einem signifikanten Unterschied ausgegangen werden kann. Die gute Entwicklung der Selbstwahrnehmung der $EG._{R3}$ setzt sich zu t3 aber fort, sodass die $EG._{R3}$ zu t3 dann signifikant (p=.016) bessere Werte erzielt. Für die praktische Bedeutung ergibt sich hier eine mittlere Effektstärke von d_{korr}=0,692.

LSL Selbstkontrolle

In der Entwicklung der Fertigkeiten in der Selbstkontrolle unterscheiden sich $EG._{R3}$ und $KG._{R3}$ in der Prä-, Post- und Follow-Up-Erhebung nicht signifikant (t1 p=.162; t2 p=.626; t3 p=.254).

Konklusion zur Forschungshypothese 1.5

Insgesamt müssen zu t2 drei Nullhypothesen beibehalten und nur eine Alternativhypothese angenommen werden. Im Prä-Follow-Up-Vergleich sind dann zwei Alternativhypothesen anzunehmen und zwei Nullhypothesen beizubehalten. Mit $\overline{d_{korr}}$=0.238 zu t2 und $\overline{d_{korr}}$=0.459 zu t3 bleibt die Auswertungsgruppe der „Hochrisikokinder" zwar hinter der Gesamtgruppe zurück, eine positive Wirkung des Lubo-Trainings auf die Entwicklung emotionaler-sozialer Kompetenzen ist aber auch unter kumulierten Risikobedingungen feststellbar. In Tabelle 40 sind die bestätigten und Alternativhypothesen sowie die beibehaltenen Nullhypothesen zusammengefasst.

Tabelle 40: Konklusion zur Forschungshypothese 1.5

Prä-Post-Vergleich	Prä-Follow-Up-Vergleich
$H_{0.1.5.a}$: $\mu_{2\ EG.R3} \leq \mu_{2\ KG.R3}$	$H_{0.1.5.a}$: $\mu_{3\ EG.R3} > \mu_{3\ KG.R3}$
$H_{1.1.5.b}$: $\mu_{2\ EG.R3} > \mu_{2\ KG.R3}$	$H_{1.1.5.b}$: $\mu_{3\ EG.R3} > \mu_{3\ KG.R3}$
$H_{0.1.5.c}$: $\mu_{2\ EG.R3} \leq \mu_{2\ KG.R3}$	$H_{1.1.5.c}$: $\mu_{3\ EG.R3} > \mu_{3\ KG.R3}$
$H_{0.1.5.d}$: $\mu_{2\ EG.R3} \leq \mu_{2\ KG.R3}$	$H_{0.1.5.d}$: $\mu_{3\ EG.R3} > \mu_{3\ KG.R3}$

		Experimentalgruppe Risiko[3]			Kontrollgruppe Risiko[3]									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	$\alpha_{Adju.}$
Wally +	Prä	26	12,23	*6,06*	26	12,12	*5,06*	*1,233*	*50*	.833	.941			
	post	26	12,19	*6,99*	26	10,88	*6,15*	*,293*	*50*	.582	.478			
	Follow-Up	26	13,15	*5,08*	26	12,62	*4,70*	*,012*	*50*	.876	.694			
Sozial-verhalten LSL SV	Prä	27	36,88	*9,76*	26	40,15	*6,26*	*3,210*	*51*	.197	.155			
	post	27	**42,76**	*4,85*	26	**38,76**	*7,31*	*3,957*	*51*	.035	**.022**		**1,045**	**.050**
	Follow-Up	26	**46,29**	*6,54*	25	**39,27**	*8,13*	*,611*	*49*	.003	**.001**		**1,351**	**.050**
Selbstwahr-nehmung LSL SW	Prä	27	38,33	*10,78*	26	38,19	*9,93*	*,237*	*51*	.957	.961			
	post	27	43,77	*5,59*	26	38,11	*12,83*	*4,340*	*33,88*	.086	**.046***			.025
	Follow-Up	26	**46,53**	*7,13*	25	**40,16**	*10,66*	*,508*	*49*	.006	**.015**		**0,692**	**.016**
Selbst-kontrolle LSL SK	prä	27	33,25	*15,37*	26	38,30	*10,04*	*4,066*	*44,96*	.387	.162*			
	post	27	40,40	*6,48*	26	39,23	*10,58*	*1,534*	*51*	.816	.626			.016
	Follow-Up	27	41,07	*14,22*	26	36,69	*13,39*	*,074*	*51*	.070	.254			.025

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der emotionalen-sozialen Kompetenzen. Wally + = angemessene Lösungen im Wally‘s social-problem-solving test; LSL SV: Einschätzung der Lehrkräfte zum Sozialverhalten mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten; LSL SW: Einschätzung der Lehrkräfte zur Selbstwahrnehmung der Kinder mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten; LSL SK: Einschätzung der Lehrkräfte zur Selbstkontrolle der Kinder mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten; *Die Berechnungsvorrausetzungen wurden verletzt.

8.2.6 Geschlechtsspezifische ES-Effekte

Eine geschlechtsspezifische eklatant differente Entwicklung der emotionalen und sozialen Kompetenzen ist im Überblick nicht festzustellen. Die deskriptiven und vergleichenden Statistiken zur Entwicklung der Mädchen ist in Tabelle 43 dargestellt, in Tabelle 44 die der Jungen.

Sozial-emotionale Kompetenzen - Kognitiver Teil

Die Mädchen aus der Experimental- und der Kontrollgruppe verfügen vor dem Training in etwa über gleich viele kognitiv präsente Handlungsmöglichkeiten (p=.614). Auch zwischen EG und KG der Jungen besteht zu t1 kein signifikanter (p=.179) Unterschied. Zu t2 und zu t3 sind die Experimentalgruppen beider Geschlechter signifikant besser als die Kontrollgruppen (t2: p=.001♀ und p=.001♂; t3: p=.048♀ und p=.001♂). Für die Mädchen ergibt sich mit d_{korr}=0.747 zu t2 eine mittlere Effektstärke, bei den Jungen ein kleiner Effekt bei d_{korr}=0.318. Diesen Vorsprung können die Mädchen zu t3 allerdings nicht halten. Jungen und Mädchen der EG weisen im Prä-Follow-Up Vergleich eine kleine Effektstärke aus (d_{korr}=0.395♀ und d_{korr}=0.347♂).

LSL Sozialverhalten insgesamt

Eine konstant positive Entwicklung zeigen die Mädchen der EG auch im Sozialverhalten der LSL insgesamt. Zu t1 unterscheiden sich EG und KG nicht signifikant voneinander (p=.892♀). Während die Mädchen der KG aber auf ihren Niveau von t1 mit leichter Varianz persistieren, verbessern sich die Mädchen der EG stetig und sind zu t2 und zu t3 signifikant besser (p=.017 zu t2 und p=.023 zu t3). Die Effektstärken liegen mit d_{korr} = 0.649 zu t2 und 0.660 zu t3 stabil im mittleren Effektstärkebereich.
Bei den Jungen der EG verläuft die Entwicklung ähnlich positiv. Hier weisen die Jungen der KG in der Prä-Erhebung noch signifikant (p=.032♂) bessere Werte im Sozialverhalten aus als die der EG. Direkt nach dem Training liegt der Mittelwert der EG.♂ dann aber mit 44,61 höher als der der KG.♂, die nur noch einen Mittelwert von 38,97 erzielt. Für diesen Unterschied ergibt sich in der Kovarianzanalyse eine Signifikanz von p=.000*. Da die Berechnungsvoraussetzungen jedoch verletzt wurden, kann hier keine valide Aussage getroffen werden. Im Prä-Follow-Up Vergleich zeigen die EG.♂ mit 47,03 einen nochmals verbesserten Mittelwert gegenüber der KG.♂, die mit einem

Mittelwert von 43,05 in etwa auf ihrem Wert von t1 liegt. Bei soliden Berechnungsvoraussetzungen für die Kovarianzanalyse liegt der Signifikanzwert hier bei p=.000. Dieser Unterschied hat mit d_{korr}=0.853 eine große praktische Bedeutung.

LSL Selbstwahrnehmung

In der Selbstwahrnehmung besteht vor der Umsetzung des Trainings kein signifikanter Unterschied zwischen EG.♀ und KG.♀ und auch nicht zwischen EG.♂ und KG.♂ (p=.416♀ und p=.472♂). Zur Post-Messung sind dann die EG beider Geschlechter signifikant besser (p=.006♀ und p=.011♂) als die Kontrollgruppen. Für Mädchen und Jungen ergibt sich hierbei eine mittlere Effektstärke (d_{korr}=0.508♀ und d_{korr}=0.528♂). Drei Monate nach dem Training ist nur noch die Selbstwahrnehmung der Jungen der EG signifikant (p=.001♂) besser als die der KG bei weiterhin mittlerer Effektstärke (d_{korr}=0.665♂). Zwischen EG.♀ und KG.♀ besteht zu t3 kein signifikanter (p=.121 ♀) Unterschied mehr. Das parameterfreie Verfahren weist zwar mit p_u=.028 einen signifikanten Wert aus, bei einer α-Adjustierung von .016, muss dieser allerdings verworfen und der nicht signifikante Wert des t-Tests angenommen werden.

LSL Selbstkontrolle

Eine Entwicklung in den Fertigkeiten zur Selbstkontrolle ist bei den Mädchen nicht zu attestieren. EG.♀ und KG.♀ unterscheiden sich zu allen drei Messzeitpunkten nicht signifikant (p=.765 zu t1; p=.227 zu t2 und p=.112 zu t3) voneinander, obgleich die Mittelwerte auf eine positive Entwicklung innerhalb der EG.♀ hinweisen.

Etwas anders verläuft die Entwicklung bei den Jungen. Zwischen EG.♂ und KG.♂ besteht zu Prä-Messung kein signifikanter (p=.461) Unterschied. Im Mittelwert können die Jungen der EG zu t2 gegenüber denen der KG etwas zulegen, was auf einen Niveau von p=.049 auch signifikant wird. Aufgrund der α-Adjustierung von .016 muss dieser Unterschied jedoch als nicht signifikant angesehen werden. Zu t3 kann die EG.♂ ihre Kompetenzausprägung im Bereich der Selbstkontrolle halten, während die der KG.♂ im Mittelwert etwas zurückgeht und die EG.♂ signifikant (p=.007) bei mittlerer Effektstärke (d_{korr}=0.546) besser ist.

Konklusion zur Forschungshypothese 1.6

Im Prä-Post-Vergleich bestätigen sich für die Mädchen drei und für die Jungen zwei Alternativhypothesen, wie in Tabelle 42 zu sehen ist. Die mittleren Effekte der Mädchen liegen mit $\overline{d_{korr}}$=0.469 und einem Confidence-Intervall von +/- 0.032 klar vor denen der Jungen, die bei $\overline{d_{korr}}$=0.208 und einem Confidence-Intervall von +/- 0.012 liegen.

Im Prä-Follow-Up-Vergleich können für die Jungen alle vier und für die Mädchen nur zwei der Alternativhypothesen bestätigt werden. Hier liegen die Jungen mit $\overline{d_{korr}}$=0.595 bei einem Confidence-Intervall von +/- 0.017 deutlich über den Mädchen mit $\overline{d_{korr}}$=0.252 und einem Confidence-Intervall von +/- 0.041.

Da in beiden Geschlechtergruppen insgesamt, sowohl zu t2 als auch zu t3, einige Unterschiede der EG zur KG auf Grund von großen Varianzen nicht signifikant geworden sind - bei gleichzeitig guter Entwicklung der Mittelwerte - ist davon auszugehen, dass die leicht verschiedenen Werte der Mädchen zu den Jungen im Bereich der emotionalen und sozialen Kompetenzen eher nicht auf das Geschlecht zurückzuführen sind, sondern eher auf die Moderatorvariablen der weiteren Auswertungsgruppen.

Tabelle 42: Konklusion zur Forschungshypothese 1.6

Prä-Post-Vergleich	Prä-Follow-Up-Vergleich
$H_{1.1.6.a}$: $\mu_{2\ EG.♀} > \mu_{2\ KG.♀}$	$H_{1.1.6.a}$: $\mu_{3\ EG.♀} > \mu_{3\ KG.♀}$
$H_{1.1.6.b}$: $\mu_{2\ EG.♀} > \mu_{2\ KG.♀}$	$H_{1.1.6.b}$: $\mu_{3\ EG.♀} > \mu_{3\ KG.♀}$
$H_{1.1.6.c}$: $\mu_{2\ EG.♀} > \mu_{2\ KG.♀}$	$H_{0.1.6.c}$: $\mu_{3\ EG.♀} \leq \mu_{3\ KG.♀}$
$H_{0.1.6.d}$: $\mu_{2\ EG.♀} \leq \mu_{2\ KG.♀}$	$H_{0.1.6.d}$: $\mu_{3\ EG.♀} \leq \mu_{3\ KG.♀}$
$H_{1.1.6.a}$: $\mu_{2\ EG.♂} > \mu_{2\ KG.♂}$	$H_{1.1.6.a}$: $\mu_{3\ EG.♂} > \mu_{3\ KG.♂}$
$H_{0.1.6.b}$: $\mu_{2\ EG.♂} \leq \mu_{2\ KG.♂}$	$H_{1.1.6.b}$: $\mu_{3\ EG.♂} > \mu_{3\ KG.♂}$
$H_{1.1.6.c}$: $\mu_{2\ EG.♂} > \mu_{2\ KG.♂}$	$H_{1.1.6.c}$: $\mu_{3\ EG.♂} > \mu_{3\ KG.♂}$
$H_{0.1.6.d}$: $\mu_{2\ EG.♂} \leq \mu_{2\ KG.♂}$	$H_{1.1.6.d}$: $\mu_{3\ EG.♂} > \mu_{3\ KG.♂}$

Tabelle 43: Ergebnisse emotionaler-sozialer Kompetenzentwicklung bei Mädchen

		Experimentalgruppe Mädchen			Kontrollgruppe Mädchen									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
Wally +	Prä	34	11,35	*3,80*	30	10,77	*5,39*	*2,434*	*62*	.513	.614			
	post	34	**14,38**	*5,02*	30	**9,93**	*5,19*	*,019*	*62*	**.000**	**.001**		**0,747**	
	Follow-Up	32	**13,63**	*3,18*	29	**11,55**	*4,74*	*3,862*	*59*	**.047**	**.048**		**0,395**	
Sozial-verhal-ten LSL SV	Prä	34	39,59	*9,22*	30	39,88	*7,10*	*1,225*	*62*	.925	.892			
	post	34	**44,15**	*6,86*	30	**38,83**	*10,33*	*2,186*	*62*	**.026**	**.017**		**0,649**	**.050**
	Follow-Up	32	**45,10**	*6,95*	25	**40,91**	*6,37*	*,174*	*55*	**.021**	**.023**		**0,660**	**.050**
Selbstwahr-nehmung LSL SW	Prä	34	39,00	*11,76*	30	36,37	*13,63*	*,605*	*61*	.565	.416			
	post	34	**45,08**	*7,56*	30	**38,03**	*11,94*	*1,121*	*61*	**.044**	**.006**		**0,508**	**.025**
	Follow-Up	32	45,00	*10,76*	25	41,36	*4,68*	*1,804*	*55*	.028	.121		0,213	.016
Selbst-kon-trolle LSL SK	prä	34	41,47	*13,43*	30	42,44	*12,15*	*,008*	*61*	.895	.765			
	post	34	45,79	*11,25*	30	41,86	*14,31*	*,795*	*61*	.186	.227		0,383	.016
	Follow-Up	34	42,73	*15,31*	30	35,60	*20,02*	*3,739*	*62*	.128	.112		0,479	.025

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der emotionalen-sozialen Kompetenzen. Wally + = angemessene Lösungen im Wally‘s social-problem-solving test; LSL SV: Einschätzung der Lehrkräfte zum Sozialverhalten mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten; LSL SW: Einschätzung der Lehrkräfte zur Selbstwahrnehmung der Kinder mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten; LSL SK: Einschätzung der Lehrkräfte zur Selbstkontrolle der Kinder mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten.

Tabelle 44: Ergebnisse emotionaler-sozialer Kompetenzentwicklung bei Jungen

		Experimentalgruppe Jungen			Kontrollgruppe Jungen									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
Wally +	prä	82	13,49	*5,82*	78	12,37	*4,51*	*2,978*	*158*	.202	.179			
	post	82	**14,29**	*6,35*	78	**11,28**	*4,81*	*7,974*	*150,55*	**.002**	**.001**		**0,318**	
	Follow-Up	79	**15,14**	*6,24*	78	**12,10**	*4,42*	*8,508*	*140,72*	**.003**	**.001**		**0,347**	
Sozial-verhalten LSL SV	prä	83	40,66	*8,69*	77	43,31	*6,57*	*5,058*	*151,95*	.059	.032			
	post	83	44,61	*7,05*	78	38,97	*13,91*	*18,726*	*158*			.000*	0,859	.050
	Follow-Up	81	**47,03**	*7,31*	71	**43,05**	*8,32*	*,903*	*149*			**.000**	**0,853**	**.050**
Selbstwahrnehmung LSL SW	prä	83	42,03	*9,17*	77	42,98	*7,27*	*1,600*	*157*	.741	.472			
	post	83	**46,03**	*7,74*	78	**43,04**	*6,65*	*1,017*	*153*	**.012**	**.011**		**0,528**	**.025**
	Follow-Up	81	**48,71**	*8,00*	71	**43,81**	*9,83*	*,665*	*150*	**.001**	**.001**		**0,665**	**.025**
Selbst-kontrolle LSL SK	prä	83	38,87	*12,36*	77	40,23	*10,68*	*1,337*	*158*	.665	.461			
	post	83	43,04	*8,28*	78	39,97	*10,99*	*1,056*	*153*	.030	.049		0,434	.016
	Follow-Up	83	**43,02**	*12,53*	78	**37,15**	*14,83*	*1,031*	*159*	**.001**	**.007**		**0,546**	**.016**

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der emotionalen-sozialen Kompetenzen. Wally + = angemessene Lösungen im Wally‘s social-problem-solving test; LSL SV: Einschätzung der Lehrkräfte zum Sozialverhalten mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten; LSL SW: Einschätzung der Lehrkräfte zur Selbstwahrnehmung der Kinder mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten; LSL SK: Einschätzung der Lehrkräfte zur Selbstkontrolle der Kinder mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten; *Die Berechnungsvorrausetzungen wurden verletzt.

8.2.7 ES-Effekte in den Altersgruppen

Die Entwicklung der emotionalen- und sozialen Kompetenzen verläuft in den beiden Altersgruppen der Kinder „jünger oder gleich acht Jahre“ und „älter als acht Jahre“ entgegengesetzt. Die Auswertungsgruppe der Kinder über acht Jahren gehört zu den drei Auswertungsgruppen, die direkt nach dem Lubo-Training die besten Effekte der Studie in diesem Bereich mit einer praktischen Bedeutung im mittleren Effektstärkenbereich aufweisen konnten. Demgegenüber liegt die Auswertungsgruppe der Schülerinnen und Schüler „Alter≤8“ im kleinen Effektstärkenbereich. Zu t3 ist dieses Ergebnis dann exakt entgegensetzt. Die Auswertungsgruppe der Kinder jünger oder gleich acht Jahre weist mit Abstand die größten Mittleren Effekte im Bereich der emotionalen-sozialen Kompetenzen bei einer mittleren Effektstärke auf, während die Auswertungsgruppe „Alter>8“ nur noch Mittlere Effektstärken mit einer praktischen Bedeutung im kleinen Effektstärkenbereich zeigen. Für beide Altersgruppen sind die deskriptiven und vergleichenden Statistiken in Tabelle 46 (Alter≤8) und in Tabelle 47 (Alter>8) zusammengestellt und werden im Folgenden detailliert beschrieben.

Sozial-emotionale Kompetenzen - Kognitiver Teil

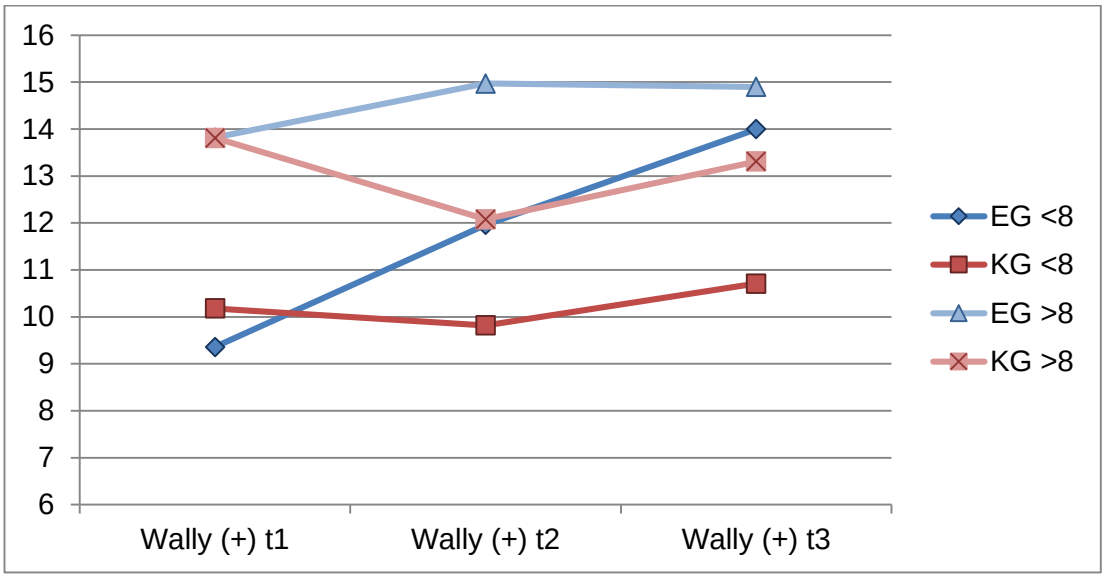
Zur Prä-Erhebung unterscheiden sich beide Altersgruppen nicht signifikant von der jeweiligen Kontrollgruppe, bezogen auf die kognitive Präsenz von sozial erwünschten Handlungsalternativen (Alter≤8: p=.448 und Alter>8: p=.985).

Der Mittelwert im Wally (+) erhöht sich zu t2 im Vergleich zwischen der $EG._{\leq 8}$ und der $KG._{\leq 8}$ deutlich zu Gunsten der Versuchsgruppe, wie in Abbildung 30 zu sehen. Dieser Unterschied wird im t-Test auf einem Niveau von p=.043 signifikant, was jedoch im nicht-parametrischen Verfahren nicht bestätigt werden kann (p_u=.108), sodass bei der geringen Stichprobengröße von N=25 in der $EG._{\leq 8}$, der Unterschied als nicht signifikant angesehen werden muss. Der Anstieg der Kompetenzen setzt sich in der Experimentalgruppe der Kinder unter/gleich acht Jahre dann linear fort, sodass die $EG._{\leq 8}$ im Follow-Up dann signifikant (p=.004) mehr Handlungsrepertoire zeigt als die $KG._{\leq 8}$. Für diesen Unterschied von d_{korr}=0.911 ergibt sich in der praktischen Bedeutsamkeit eine großer Effekt.

Die Schülerinnen und Schüler der Versuchsgruppe im Alter von über acht Jahren können ebenfalls Ihre Kompetenzen im Wally (+) im Vergleich zu ihrer Kontrollgruppe weiter ausbauen. Während der Mittelwert zum Wissen über erwünschte Handlungen

in der KG.$_{>8}$ von t1 zu t2 um 1,73 abnimmt, kann die EG.$_{>8}$ ihr Wissen im Mittelwert um 1,15 signifikant (p=.006) ausweiten, wie ebenfalls in Abbildung 30 dargestellt ist. Hierbei ergibt sich eine Relevanz im kleinen Effektstärkenbereich (d_{korr}=0.487). Der Mittelwert der KG.$_{>8}$ im Follow-Up ist schließlich wieder auf einem ähnlichen Level wie zu t1, während die EG.$_{>8}$ auf ihrem leicht höheren Kompetenzniveau von t2 persistiert. Der Unterschied zwischen beiden Gruppen ist zu t3 jedoch nicht mehr signifikant (p=.090).

Abbildung 30: Entwicklung sozial-emotionale Kompetenzen - Wally (+) - Altersgruppen

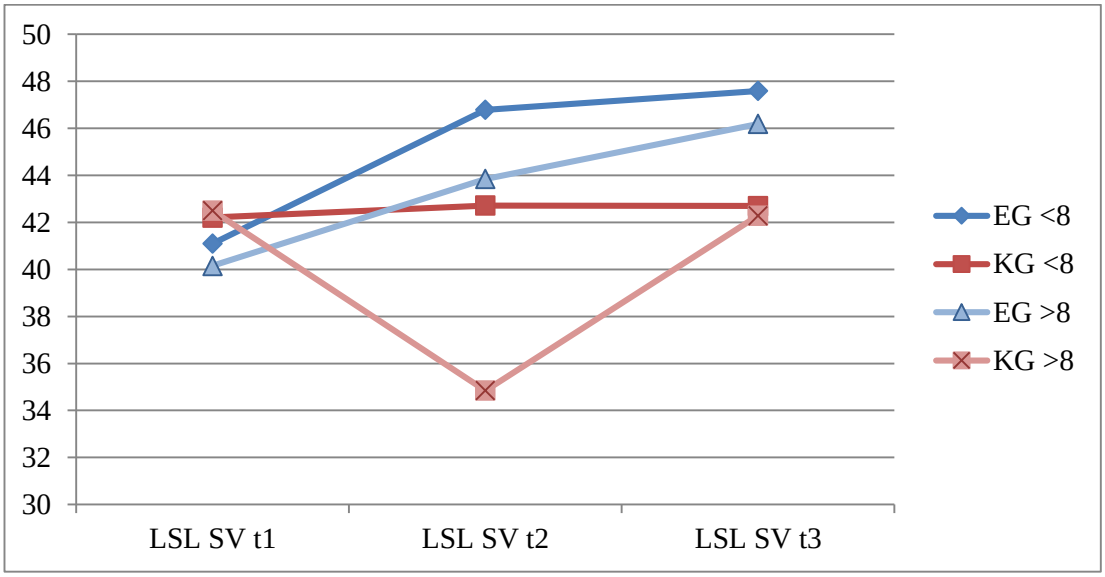


EG: Experimentalgruppe, KG: Kontrollgruppe; t1: Prätest, t2: Posttest, t3: Follow-Up-Test

LSL Sozialverhalten insgesamt

Die Einschätzung der Lehrpersonen zum Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler persistiert in den Kontrollgruppen beider Altersgruppen mit einer Verschlechterung der KG.$_{>8}$ zu t2, obgleich auch diese Gruppen in Förderschulen mit dem Schwerpunkt Emotionale- und soziale Entwicklung beschult werden. Demgegenüber nimmt das positiv wahrgenommene Sozialverhalten beider Altersgruppen, die am Lubo-Training teilgenommen haben, über die drei Messzeitpunkte stetig zu, wie in Abbildung 31 zu sehen.

Abbildung 31: Entwicklung sozial-emotionale Kompetenzen - LSL Sozialverhalten - Altersgruppen



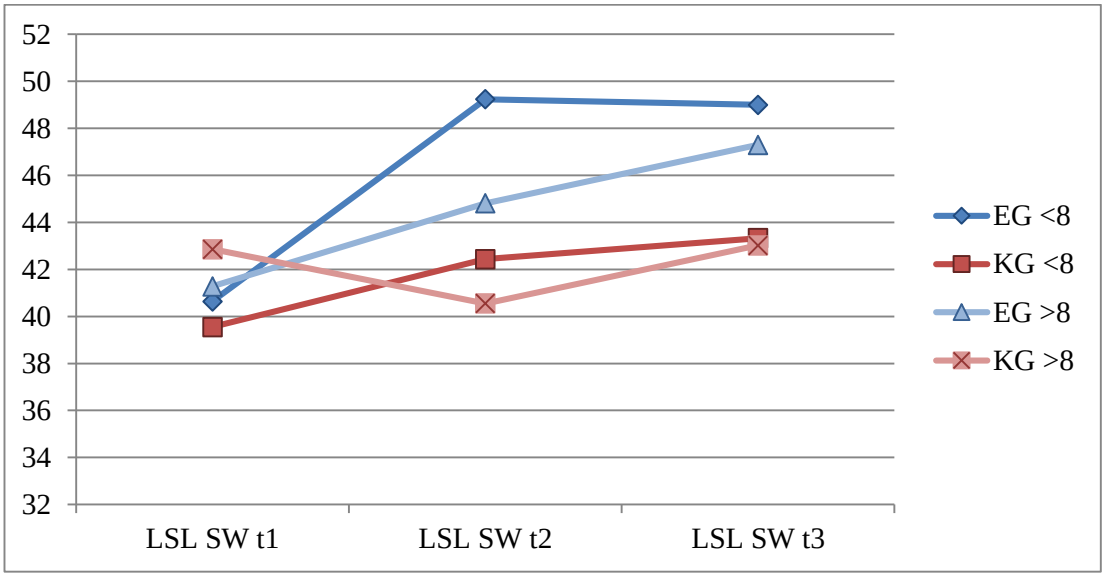
EG: Experimentalgruppe, KG: Kontrollgruppe; t1: Prätest, t2: Posttest, t3: Follow-Up-Test

In der Prä-Erhebung gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Altersgruppen und der jeweiligen Kontrollgruppe (Alter≤8: p=.537 und Alter>8: p=.071). Im Post-Test liegen die LSL-Werte beider Experimentalgruppen dann aber signifikant über denen der Kontrollgruppen (Alter≤8: p=.027 und Alter>8: p=.000). Für die Altersgruppe ≤ 8 ergibt sich hierbei mit d_{korr}=0.695 ein Effekt im mittleren Effektstärkenbereich und für die Altersgruppe größer acht ein großer Effekt mit d_{korr}=1.120. Analog zu den kognitiven Elementen sozialer Kompetenz im Wally (+) flacht die Entwicklung der EG.$_{>8}$ zu t3 dann allerdings etwas ab, während der Mittelwert der EG.$_{\leq 8}$ zum Follow-Up hin weiter linear absteigt. Beide Versuchsgruppen unterschieden sich zu t3 weiterhin signifikant (Alter≤8: p=.008 und Alter>8: p=.006) von den Kontrollgruppen, die Effektgröße nimmt in der Altersgruppe kleiner/gleich acht zu (d_{korr}=0.830) bis in den Bereich eines großen Effektes, während die Effektstärke mit d_{korr} von 0.784 in der Altersgruppe größer acht zurückgeht in den Bereich eines mittleren Effektes.

LSL Selbstwahrnehmung

Auch die Entwicklung der Selbstwahrnehmung verläuft ähnlich wie die Entwicklung in den vorangegangen beschriebenen Bereichen, wie in
Abbildung 32 zu sehen. Die Gruppen unterscheiden sich zu t1 nicht signifikant voneinander (Alter≤8: p=.681 und Alter>8: p=.267).

Abbildung 32: Entwicklung sozial-emotionale Kompetenzen - LSL Selbstwahrnehmung - Altersgruppen



EG: Experimentalgruppe, KG: Kontrollgruppe; t1: Prätest, t2: Posttest, t3: Follow-Up-Test

Im Prä-Post-Vergleich weisen beide Altersgruppen signifikant (Alter≤8: p=.001 und Alter>8: p=.003) bessere Werte in ihrer Selbstwahrnehmung aus als die Kontrollgruppen, bei einer mittleren Effektstärke (Alter≤8: d_{korr}=0.695 und Alter>8: d_{korr}=0.713), was auch zu t3 signifikant (Alter≤8: p=.008 und Alter>8: p=.011) stabil auf gleichem Effektstärkeniveau (Alter≤8: d_{korr}=0.583 und Alter>8: d_{korr}=0.630) bleibt.

LSL Selbstkontrolle

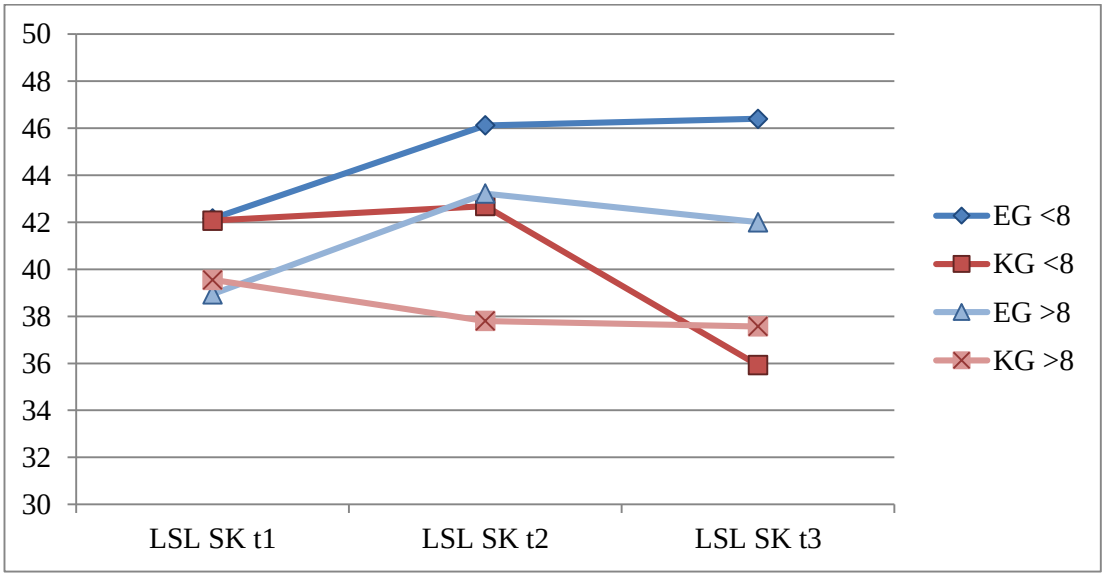
Auch in dieser Zieldimension unterscheiden sich die Experimentalgruppen beider Altersgruppen nicht von den Kontrollgruppen zum ersten Messzeitpunkt (Alter≤8: p=.985 und Alter>8: p=.791). Abbildung 33 zeigt die Entwicklung der Mittelwerte der LSL Selbstkontrolle der Altersgruppen.

Die EG.$_{\leq 8}$ verbessert ihren Mittelwert von t1 42,16 auf 42,12 zu t2, während die Mittelwert der KG.$_{\leq 8}$ stabil bleiben. Diese Entwicklung stellt allerdings noch keinen signifikanten (p=.109) Unterschied dar. Dies ändert sich im Follow-Up. Hier verringert sich der Mittelwert der KG.$_{\leq 8}$ von 42,69 zu t2 auf 35,92 zu t3, bei in etwa gleichbleibenden Werten in der EG.$_{\leq 8}$. Der Unterschied zwischen EG.$_{\leq 8}$ und KG.$_{\leq 8}$ ist zu t3 auf einem Niveau von p=.008 signifikant bei einer mittleren Effektstärke mit d_{korr} von 0.644.

In der Altersgruppe über acht Jahren kann die EG.$_{>8}$ ihre Kompetenzen in der Selbstkontrolle von t1 zu t2 im Vergleich zur KG.$_{>8}$ signifikant (p=.010) ausweiten. Für die

praktische Relevanz ergibt sich hierbei ein Effekt mit d_{korr}=0.518 im mittleren Effektenstärkenbereich. Dieser Effekt ist allerdings zu t3 nicht stabil. EG.$_{>8}$ und KG.$_{>8}$ unterscheiden sich hier nicht mehr signifikant (p=.074) voneinander.

Abbildung 33: Entwicklung sozial-emotionale Kompetenzen - LSL Selbstkontrolle - Altersgruppen



EG: Experimentalgruppe, KG: Kontrollgruppe; t1: Prätest, t2: Posttest, t3: Follow-Up-Test

Konklusion zu Forschungshypothese 1.7

Während im Prä-Post-Vergleich in der Altersgruppe kleiner/gleich acht zwei Alternativhypothesen anzunehmen und zwei Nullhypothesen beizubehalten sind, bestätigen sich in der Altersgruppe über acht Jahren zu t2 alle vier Alternativhypothesen. Direkt nach dem Training können Kinder über acht Jahren besonders vom Lubo-Training profitieren. Dieses Ergebnis kehrt sich im Prä-Follow-Up-Vergleich um. Hier sind in der Altersgruppe unter/gleich acht Jahren alle vier Alternativhypothesen anzunehmen und in der Gruppe größer acht nur noch zwei. Der Vergleich in den Mittleren Effektstärken zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler kleiner/gleich acht mit einem $\overline{d_{korr}}$=0.740 zu t3 langfristig, bezogen auf ihre Entwicklung im Bereich der emotionalen und sozialen Kompetenzen, am stärksten vom Lubo-Training profitieren.

Tabelle 45 fast hierzu die bestätigten und Alternativhypothesen sowie die beibehaltenen Nullhypothesen zusammen.

Tabelle 45: Konklusion zu Forschungshypothese 1.7

Prä-Post-Vergleich	Prä-Follow-Up-Vergleich
$H_{0.1.7.a}$: $\mu_{2\ EG.ALTER\leq 8} \leq \mu_{2\ KG.ALTER\leq 8}$	$H_{1.1.7.a}$: $\mu_{3\ EG.ALTER\leq 8} > \mu_{3\ KG.ALTER\leq 8}$
$H_{1.1.7.b}$: $\mu_{2\ EG.ALTER\leq 8} > \mu_{2\ KG.ALTER\leq 8}$	$H_{1.1.7.b}$: $\mu_{3\ EG.ALTER\leq 8} > \mu_{3\ KG.ALTER\leq 8}$
$H_{1.1.7.c}$: $\mu_{2\ EG.ALTER\leq 8} > \mu_{2\ KG.ALTER\leq 8}$	$H_{1.1.7.c}$: $\mu_{3\ EG.ALTER\leq 8} > \mu_{3\ KG.ALTER\leq 8}$
$H_{0.1.7.d}$: $\mu_{2\ EG.ALTER\leq 8} \leq \mu_{2\ KG.ALTER\leq 8}$	$H_{1.1.7.d}$: $\mu_{3\ EG.ALTER\leq 8} > \mu_{3\ KG.ALTER\leq 8}$
$H_{1.1.7.a}$: $\mu_{2\ EG.ALTER>8} > \mu_{2\ KG.ALTER>8}$	$H_{0.1.7.a}$: $\mu_{3\ EG.ALTER>8} \leq \mu_{3\ KG.ALTER>8}$
$H_{1.1.7.b}$: $\mu_{2\ EG.ALTER>8} > \mu_{2\ KG.ALTER>8}$	$H_{1.1.7.b}$: $\mu_{3\ EG.ALTER>8} > \mu_{3\ KG.ALTER>8}$
$H_{1.1.7.c}$: $\mu_{2\ EG.ALTER>8} > \mu_{2\ KG.ALTER>8}$	$H_{1.1.7.c}$: $\mu_{3\ EG.ALTER>8} > \mu_{3\ KG.ALTER>8}$
$H_{1.1.7.d}$: $\mu_{2\ EG.ALTER>8} > \mu_{2\ KG.ALTER>8}$	$H_{0.1.7.d}$: $\mu_{3\ EG.ALTER>8} \leq \mu_{3\ KG.ALTER>8}$

Tabelle 46: Ergebnisse emotionaler-sozialer Kompetenzentwicklung in der Altersgruppe ≤ 8 Jahren

		Experimentalgruppe Alter ≤ 8			Kontrollgruppe Alter ≤ 8									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
Wally +	prä	25	9,36	*4,42*	56	10,18	*4,47*	*,013*	*79*	.535	.448			
	post	25	11,96	*4,78*	56	9,82	*4,09*	*,003*	*79*	.108	.043			
	Follow-Up	24	**14,00**	*4,79*	56	**10,71**	*4,41*	*,097*	*78*	**.018**	**.004**		**0,911**	
Sozial-verhal-ten LSL SV	prä	25	41,10	*7,08*	55	42,21	*7,49*	*,273*	*78*	.455	.537			
	post	25	**46,79**	*6,90*	56	**42,72**	*7,72*	*,372*	*79*	**.023**	**.027**		**0,695**	**.050**
	Follow-Up	24	**47,59**	*7,18*	48	**42,70**	*7,20*	*,053*	*70*	**.005**	**.008**		**0,830**	**.050**
Selbstwahr-nehmung LSL SW	prä	25	40,64	*6,93*	55	39,55	*12,22*	*2,035*	*77*	.874	.681			
	post	25	**49,24**	*8,38*	56	**42,44**	*8,63*	*,593*	*79*	**.004**	**.001**		**0,695**	**.025**
	Follow-Up	24	**49,00**	*9,50*	48	**43,33**	*7,65*	*2,528*	*70*	**.010**	**.008**		**0,583**	**.016**
Selbst-kon-trolle LSL SK	prä	25	42,16	*8,98*	55	42,07	*8,82*	*,001*	*77*	.882	.968			
	post	25	46,12	*8,12*	56	42,69	*9,04*	*,538*	*79*	.092	.109			.016
	Follow-Up	25	**46,40**	*12,48*	56	**35,92**	*17,34*	*3,721*	*79*	**.002**	**.008**		**0,644**	**.025**

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der emotionalen-sozialen Kompetenzen. Wally + = angemessene Lösungen im Wally‘s social-problem-solving test; LSL SV: Einschätzung der Lehrkräfte zum Sozialverhalten mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten; LSL SW: Einschätzung der Lehrkräfte zur Selbstwahrnehmung der Kinder mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten; LSL SK: Einschätzung der Lehrkräfte zur Selbstkontrolle der Kinder mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten.

Tabelle 47: Ergebnisse emotionaler-sozialer Kompetenzentwicklung in der Altersgruppe > 8 Jahren

		Experimentalgruppe Alter > 8			Kontrollgruppe Alter > 8									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
Wally +	prä	91	13,82	*5,24*	52	13,81	*4,46*	*,608*	*141*	.933	.985			
	post	91	**14,97**	*6,12*	52	**12,08**	*5,51*	*,996*	*141*	**.003**	**.006**		**0,487**	
	Follow-Up	87	14,90	*5,76*	51	13,31	*4,22*	*2,846*	*136*	.132	.090			
Sozial-verhal-ten LSL SV	prä	91	40,15	*9,26*	48	42,50	*6,19*	*10,656*	*137,87*	.200	.071			
	post	92	**43,85**	*6,89*	45	**34,85**	*15,99*	*25,470*	*61,89*	**.000**	**.000**		**1,120**	**.050**
	Follow-Up	89	**46,19**	*7,25*	52	**42,29**	*8,58*	*2,658*	*135*	**.008**	**.006**		**0,784**	**.050**
Selbstwahr-nehmung LSL SW	prä	91	41,28	*10,76*	52	42,86	*6,16*	*5,030*	*140,99*	.617	.267			
	post	92	**44,81**	*7,22*	48	**40,55**	*8,88*	*,000*	*135*	**.006**	**.003**		**0,713**	**.025**
	Follow-Up	89	**47,30**	*8,86*	52	**43,02**	*9,95*	*,131*	*135*	**.002**	**.011**		**0,630**	**.025**
Selbst-kon-trolle LSL SK	prä	92	38,94	*13,46*	52	39,55	*12,99*	*,429*	*142*	.733	.791			
	post	92	**43,22**	*9,51*	48	**37,80**	*14,53*	*2,048*	*135*	**.016**	**.010**		**0,518**	**.016**
	Follow-Up	92	42,00	*13,46*	48	37,57	*15,34*	*,447*	*142*	.032	.074			.016

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der emotionalen-sozialen Kompetenzen. Wally + = angemessene Lösungen im Wally‘s social-problem-solving test; LSL SV: Einschätzung der Lehrkräfte zum Sozialverhalten mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten; LSL SW: Einschätzung der Lehrkräfte zur Selbstwahrnehmung der Kinder mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten; LSL SK: Einschätzung der Lehrkräfte zur Selbstkontrolle der Kinder mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten.

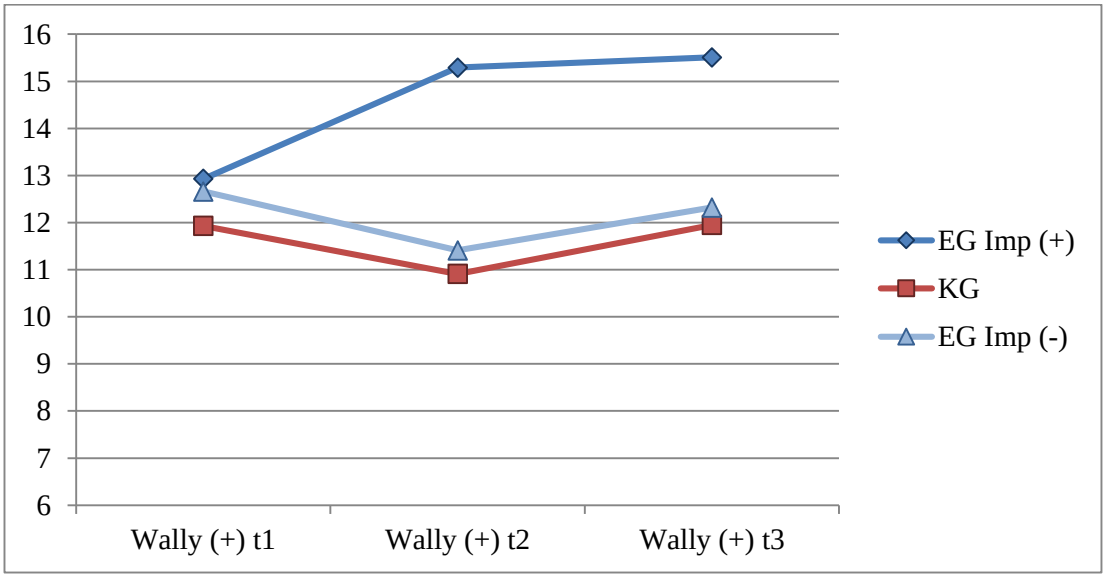
8.2.8 ES-Effekte in Abhängigkeit der Implementation

Die beiden Untergruppen der Versuchsgruppe, die Gruppe mit einer guten Einschätzung der Implementationsparameter und die Gruppe mit geringer Einschätzung der definierten Implementationsparameter unterscheiden sich deutlich in ihrer Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen. Während die $EG._{IMP(+)}$ im Vergleich zur Kontrollgruppe in allen vier Outcome-Variablen zu beiden Messzeitpunkten nach dem Training signifikant bessere Fertigkeiten aufweist, unterscheidet sich die $EG._{IMP(-)}$ zu keinem Zeitpunkt in keiner Variable von der KG. Tabelle 49 und Tabelle 50 fassen die deskriptiven und vergleichenden Statistiken zur $EG._{IMP(+)}$, Tabelle 50 zur $EG._{IMP(-)}$ und der KG, die im Folgenden dezidiert dargestellt werden, zusammen.

Sozial-emotionale Kompetenzen - Kognitiver Teil

Abbildung 34 zeigt die Veränderung der Mittelwerte der sozial erwünschten Handlungsalternativen, die mit dem Wally-Detektiv-Test erhoben wurden. $EG._{IMP(+)}$, $EG._{IMP(-)}$ und KG mit Mittelwert unterscheiden sich hier zu t1 nicht signifikant voneinander.

Abbildung 34: Entwicklung sozial-emotionale Kompetenzen - Wally (+) - Implementationsgruppen



EG: Experimentalgruppe, KG: Kontrollgruppe; t1: Prätest, t2: Posttest, t3: Follow-Up-Test

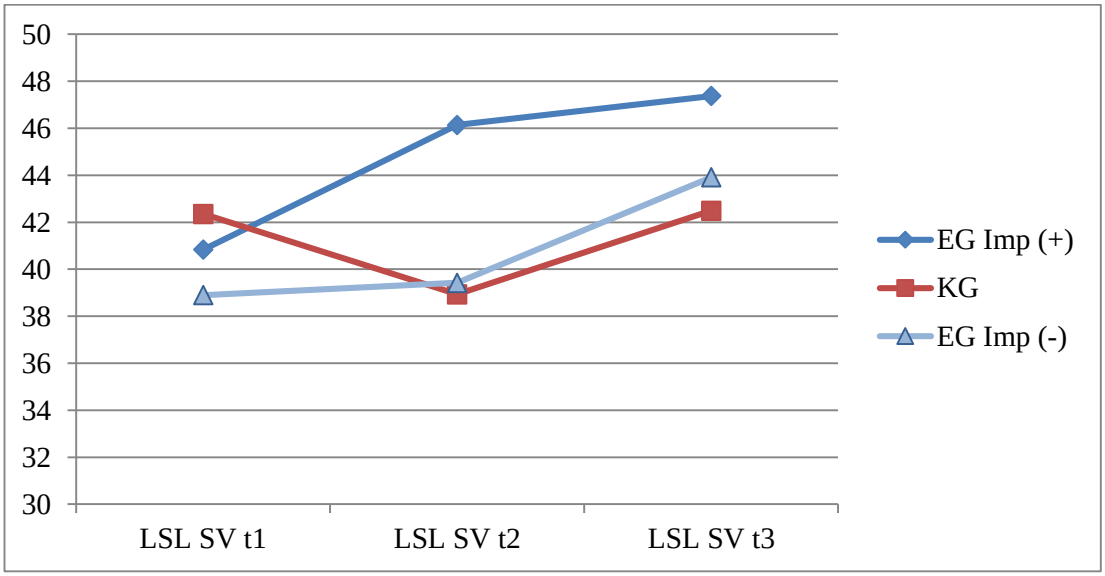
Zur Post-Messung haben sich die Mittelwerte sowohl der KG als auch der $EG._{IMP(-)}$ leicht verringert, während sich die $EG._{IMP(+)}$ mit einem Zuwachs 2,36 im Mittelwert signifikant (p=.000), bei einer Effektstärke mit mittlerem Effektstärkenbereich von

d_{korr}=0.612, verbessern konnte. Dieser Unterschied bleibt auch zu t3 bestehen. Während die EG.$_{IMP(-)}$ und die KG sich nicht signifikant unterscheiden und in etwa auf ihren Ausgangswert zu t1 verbleiben, zeigt die EG.$_{IMP(+)}$ mit einem nochmals leicht verbesserten Mittelwert ein signifikant besseres Handlungsrepertoire als die KG. Die Effektstärke hierbei bleibt im mittleren Effektstärkenniveau bei d_{korr}=0.512.

LSL Sozialverhalten insgesamt

Die Entwicklung des Sozialverhaltens in Abhängigkeit zu den Implementationsparameter ist in Abbildung 35 dargestellt. Zwischen EG.$_{IMP(+)}$ und KG besteht zur Prä-Erhebung keine signifikante (p=.196) Differenz in dem durch die Lehrkraft wahrgenommenen Sozialverhalten. Anders bei EG.$_{IMP(-)}$ und KG. Die Kontrollgruppe weist einen signifikant (p=.017) besseren Wert aus als die Experimentalgruppe mit geringen Implementationsparametern. Der Einbezug dieses Unterschiedes zu t1 als Kovariate für die Kovarianzanalyse zu t2 ergibt dann keinen signifikanten (p=.338) Unterschied beider Gruppen zu diesem Zeitpunkt. Die Mittelwert der EG.$_{IMP(-)}$ und der KG zeigen in der Post-Erhebung mit 39,42 und 38,93 eine fast gleiche Ausprägung. Jedoch sind die Berechnungsvoraussetzungen der Kovarianzanalyse eklatant verletzt, sodass der p-Wert nicht valide interpretiert werden kann. Dasselbe gilt auch für den dritten Messzeitpunkt.

Abbildung 35: Entwicklung sozial-emotionale Kompetenzen - LSL Sozialverhalten - Implementationsgruppen



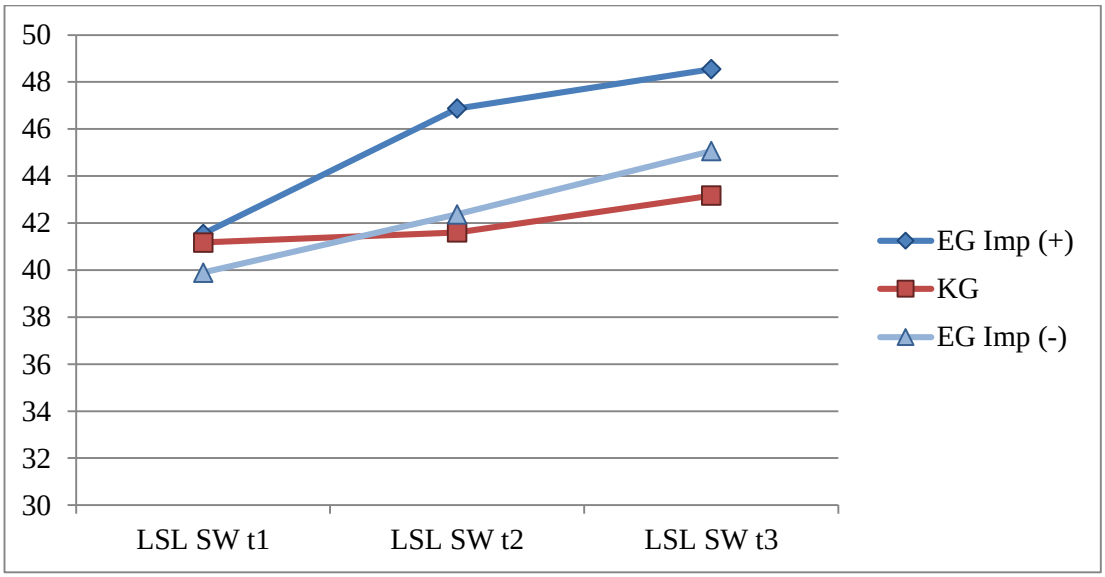
EG: Experimentalgruppe, KG: Kontrollgruppe; t1: Prätest, t2: Posttest, t3: Follow-Up-Test

Für $EG._{IMP(+)}$ und KG ergibt sich zu t2 und t3 aber eine signifikante (p=.000) Verbesserung der Versuchsgruppe. Die Kinder aus Klassen, die am Lubo-Training teilgenommen haben, in denen die Lehrkraft angibt, die Theorie des Trainings gut nachvollziehen zu können und die Inhalte des Trainings häufig außerhalb der Trainingssitzung aufzugreifen, weisen verbesserte Werte im Sozialverhalten im Vergleich zur Kontrollgruppe im Post- und im Follow-Up-Test bei einer großen Effektstärke auf (d_{korr}=0.872 zu t2 und d_{korr}=0.855 zu t3).

LSL Selbstwahrnehmung

Auch für die Entwicklung der Selbstwahrnehmung ergibt sich, wie in Abbildung 36 zu sehen, ein vergleichbares Bild wie in den beiden zuvor betrachteten Variablen. Zwischen $EG._{IMP(+)}$, $EG._{IMP(-)}$ und der KG besteht zur Prä-Erhebung kein signifikanter ($p_{(+)}$ =.796 und $p_{(-)}$ =.547) Unterschied.

Abbildung 36: Entwicklung sozial-emotionale Kompetenzen - LSL Selbstwahrnehmung - Implementationsgruppen



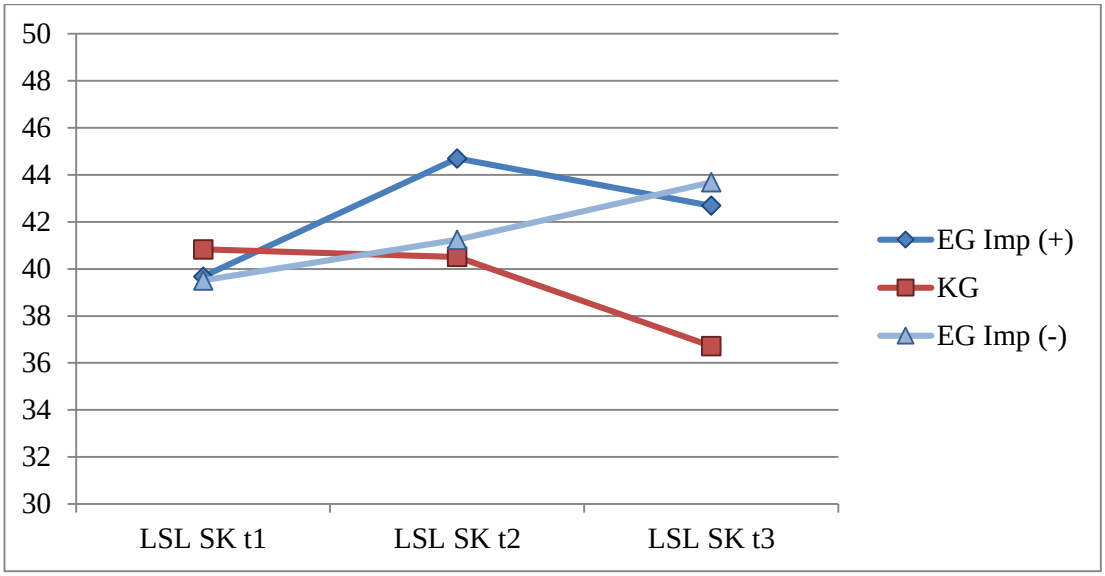
EG: Experimentalgruppe, KG: Kontrollgruppe; t1: Prätest, t2: Posttest, t3: Follow-Up-Test

Während sich die Experimentalgruppe mit guten Implementationsparamenten zu beiden Messzeitpunkten nach dem Training konstant auf einem Signifikanzniveau von jeweils p=.000 bei mittlerer Effektstärke (d_{korr}=0.616 zu t2 und d_{korr}=0.604 zu t3) gegenüber der Kontrollgruppe verbessert, kommt es zwischen $EG._{IMP(-)}$ und KG zu keiner signifikanten Veränderung (p=.672 zu t2 und p=.349 zu t3).

LSL Selbstkontrolle

Auch in der vierten Outcome-Variablen für den Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung gibt es eine mit den anderen drei Bereichen vergleichbare Entwicklung. Zu t1 weisen alle drei Gruppen ähnliche Werte aus, die sich nicht signifikant unterscheiden ($p_{(+)}$ =.506 und $p_{(-)}$ =.567). Die $EG._{IMP(+)}$ verbessert sich bei kleiner Effektstärke (d_{korr}=0.476 zu t2 und d_{korr}=0.479 zu t3) signifikant (p=.010 zu t2 und p=.008 zu t3) stabil über Post- und Follow-Up-Erhebung gegenüber der Kontrollgruppe. Demgegenüber ist in der $EG._{IMP(-)}$ im Vergleich zur KG zu t2 keine signifikante (p=.758) Veränderung festzustellen. Zur Follow-Up-Messung weist der p-Wet des t-Tests von .029 und der p-Wert des Mann-Whitney-U Tests von .049 zwar auf einen signifikanten Anstieg in der LSL-Selbstkontrolle, auch zu Gunsten der $EG._{IMP(-)}$ gegenüber der KG, hin, auf Grund der α-Adjustierung von .025 ist dieses Ergebnis jedoch nicht als aussagekräftig und signifikant einzustufen. Entsprechend der statistischen Parameter ist die Entwicklung der $EG._{IMP(-)}$ und der KG identisch.

Abbildung 37: Entwicklung sozial-emotionale Kompetenzen - LSL Selbstkontrolle - Implementationsgruppen



EG: Experimentalgruppe, KG: Kontrollgruppe; t1: Prätest, t2: Posttest, t3: Follow-Up-Test

Konklusion zu Forschungshypothese 1.8

Alle vier Alternativhypothesen bestätigen sich sowohl im Prä-Post- als auch im Prä-Follow-Up-Vergleich, wie in Tabelle 48 zusammengestellt ist. Eine gute Kenntnis und Übereinstimmung der Lehrperson über die dem Training zu Grunde liegende Theorie

sowie das häufige Thematisieren der Trainingsinhalte auch außerhalb der Trainingssitzungen trägt maßgeblich zum Aufbau emotionaler und sozialer Kompetenzen durch diese Präventionsmaßnahme bei den Schülerinnen und Schülern bei. Die Auswertungsgruppe IMP(+) gehört sowohl zu t2 als auch zu t3 zu den Auswertungsgruppen mit dem höchsten Outcome ($\overline{d_{korr}}$=0.641 zu t2 und $\overline{d_{korr}}$=0.607 zu t3). Demgegenüber gehört die Auswertungsgruppe IMP(-) zu beiden Messzeitpunkten nach dem Training zu den Gruppen, in denen sich keine Vermehrung der emotionalen und sozialen Kompetenzen im Vergleich zur Kontrollgruppe feststellen ließ.

Tabelle 48: Konklusion zu Forschungshypothese 1.8

Prä-Post-Vergleich	Prä-Follow-Up-Vergleich
$H_{1.1.8a}$: $\mu_{2\ KG\text{-}IMP(+)} > (\mu_{2\ KG\text{-}IMP(-)} \geq \mu_{2\ EG})$	$H_{1.1.8a}$: $\mu_{3\ KG\text{-}IMP(+)} > (\mu_{3\ KG\text{-}IMP(-)} \geq \mu_{3\ EG})$
$H_{1.1.8b}$: $\mu_{2\ KG\text{-}IMP(+)} > (\mu_{2\ KG\text{-}IMP(-)} \geq \mu_{2\ EG})$	$H_{1.1.8b}$: $\mu_{3\ KG\text{-}IMP(+)} > (\mu_{3\ KG\text{-}IMP(-)} \geq \mu_{3\ EG})$
$H_{1.1.8c}$: $\mu_{2\ KG\text{-}IMP(+)} > (\mu_{2\ KG\text{-}IMP(-)} \geq \mu_{2\ EG})$	$H_{1.1.8c}$: $\mu_{3\ KG\text{-}IMP(+)} > (\mu_{3\ KG\text{-}IMP(-)} \geq \mu_{3\ EG})$
$H_{1.1.8d}$: $\mu_{2\ KG\text{-}IMP(+)} > (\mu_{2\ KG\text{-}IMP(-)} \geq \mu_{2\ EG})$	$H_{1.1.8d}$: $\mu_{3\ KG\text{-}IMP(+)} > (\mu_{3\ KG\text{-}IMP(-)} \geq \mu_{3\ EG})$

Tabelle 49: Ergebnisse emotionaler-sozialer Kompetenzentwicklung bei hoher Implementation

		Experimentalgruppe Implementation +			Kontrollgruppe									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
Wally +	prä	87	12,93	5,21	108	11,93	4,80	*,065*	*193*	.132	.164			
	post	87	**15,29**	5,91	108	**10,91**	4,93	*5,625*	*167,34*	**.000**	**.000**		**0,612**	
	Follow-Up	83	**15,51**	5,50	107	**11,95**	4,49	*3,384*	*188*	**.000**	**.000**		**0,518**	
Sozial-verhal-ten LSL SV	prä	88	40,83	9,44	107	42,35	6,86	*7,801*	*155,05*	.423	.196			
	post	88	**46,14**	6,36	108	**38,93**	12,97	*12,720*	*162,19*	**.000**	**.000**		**0,872**	**.050**
	Follow-Up	84	**47,37**	6,58	96	**42,49**	7,88	*2,369*	*178*	**.000**	**.000**		**0,855**	**.050**
Selbstwahr-nehmung LSL SW	prä	88	41,54	9,82	107	41,17	9,83	*,035*	*192*	.843	.796			
	post	88	**46,87**	7,13	108	**41,60**	8,75	*,027*	*187*	**.000**	**.000**		**0,616**	**.025**
	Follow-Up	84	**48,55**	7,85	96	**43,17**	8,83	*,015*	*178*	**.000**	**.000**		**0,604**	**.025**
Selbst-kon-trolle LSL SK	prä	88	39,67	13,33	107	40,83	11,08	*2,018*	*192*	.945	.506			
	post	88	**44,70**	9,71	108	**40,51**	11,99	*1,159*	*187*	**.001**	**.010**		**0,476**	**.016**
	Follow-Up	88	**42,69**	14,59	108	**36,72**	16,35	*1,525*	*194*	**.000**	**.008**		**0,479**	**.016**

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der emotionalen-sozialen Kompetenzen. Wally + = angemessene Lösungen im Wally‘s social-problem-solving test; LSL SV: Einschätzung der Lehrkräfte zum Sozialverhalten mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten; LSL SW: Einschätzung der Lehrkräfte zur Selbstwahrnehmung der Kinder mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten; LSL SK: Einschätzung der Lehrkräfte zur Selbstkontrolle der Kinder mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten.

Tabelle 50: Ergebnisse emotionaler-sozialer Kompetenzentwicklung bei niedriger Implementation

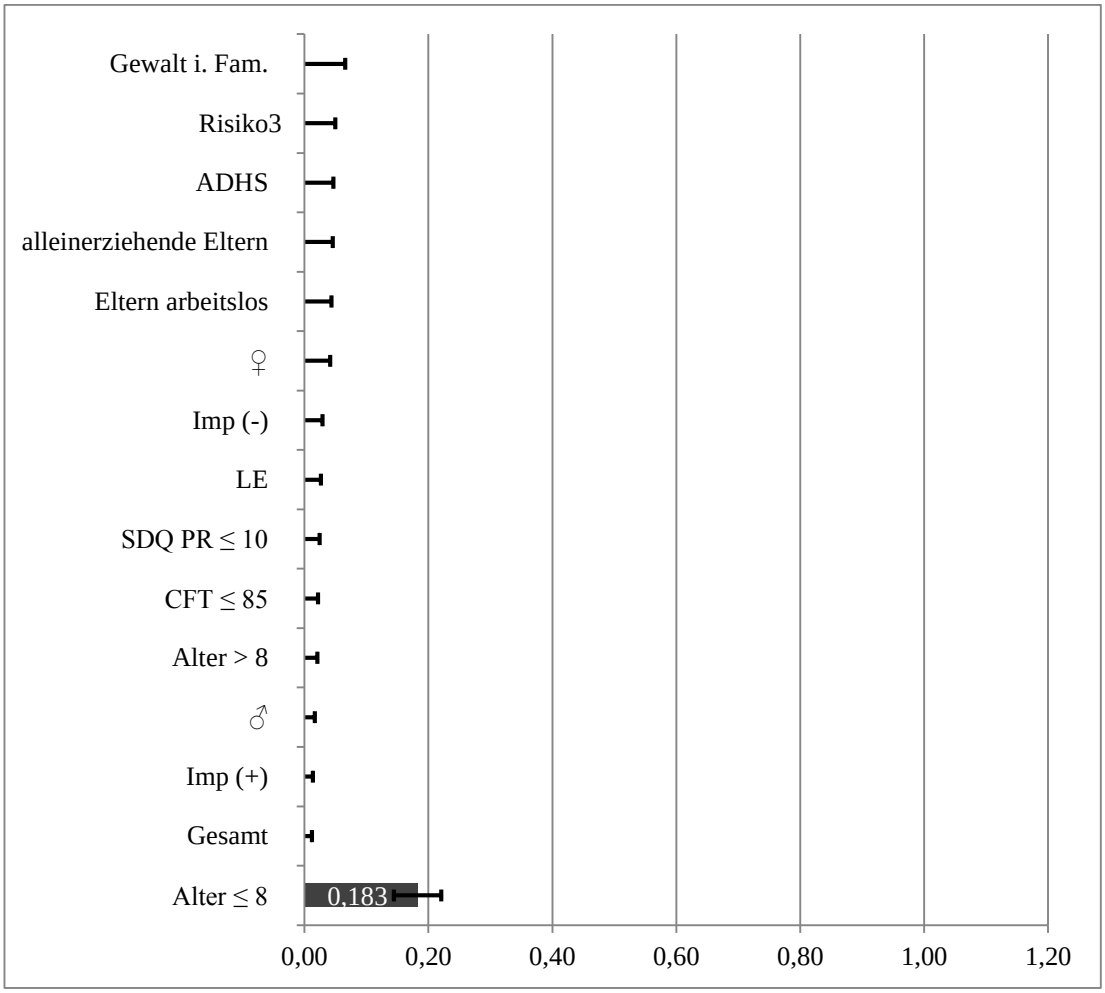
		Experimentalgruppe Implementation -			Kontrollgruppe									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
Wally +	prä	29	12,66	5,95	108	11,93	4,80	*2,212*	*135*	.899	.493			
	post	29	11,41	5,26	108	10,91	4,93	*,110*	*135*	.264	.629			
	Follow-Up	28	12,32	5,13	107	11,95	4,49	*,075*	*133*	.862	.709			
Sozial-verhal-ten LSL SV	prä	29	38,90	6,50	107	42,35	6,86	*,089*	*134*	.014	.017			
	post	29	39,42	6,33	108	38,93	12,97	*4,149*	*134*			.338*		.050
	Follow-Up	29	43,91	8,44	96	42,49	7,88	*4,226*	*122*			.045*		.050
Selbstwahr-nehmung LSL SW	prä	29	39,89	10,78	107	41,17	9,83	*,322*	*132*	.500	.547			
	post	29	42,37	8,34	108	41,60	8,75	*,249*	*128*	.978	.672			.025
	Follow-Up	29	45,06	11,43	96	43,17	8,83	*,744*	*123*	.092	.349			.016
Selbst-kon-trolle LSL SK	prä	29	39,51	10,64	107	40,83	11,08	*,068*	*133*	.405	.567			
	post	29	41,24	7,34	108	40,51	11,99	*1,408*	*128*	.856	.758			.016
	Follow-Up	29	43,68	8,59	108	36,72	16,35	*5,320*	*135*	.049	.029			.025

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der emotionalen-sozialen Kompetenzen. Wally + = angemessene Lösungen im Wally‘s social-problem-solving test; LSL SV: Einschätzung der Lehrkräfte zum Sozialverhalten mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten; LSL SW: Einschätzung der Lehrkräfte zur Selbstwahrnehmung der Kinder mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten; LSL SK: Einschätzung der Lehrkräfte zur Selbstkontrolle der Kinder mittels der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten. *Die Berechnungsvorrausetzungen wurden verletzt.

8.3 Ergebnisse im Bereich des Rückgangs der Problembelastung bei Gefühls- und Verhaltensstörungen (RP)

Sowohl in der kognitiven Präsenz unerwünschter Handlungsalternativen als auch im durch die Lehrperson wahrgenommen Verhalten ist ein Rückgang in der Problembelastung direkt nach dem Lubo-Training kaum zu verzeichnen, wie
Abbildung 38 zeigt. Die Mittleren Effektstärken $\overline{d_{korr}}$ zu den drei Variablen im Outcome-Bereich „Rückgangs der Problembelastung bei Gefühls- und Verhaltensstörungen“ liegen zu t2 in 14 der 15 Auswertungsgruppen bei 0.000.

Abbildung 38: Mittlere Effektstärken zum Rückgang der Problembelastung im Prä-Post-Vergleich

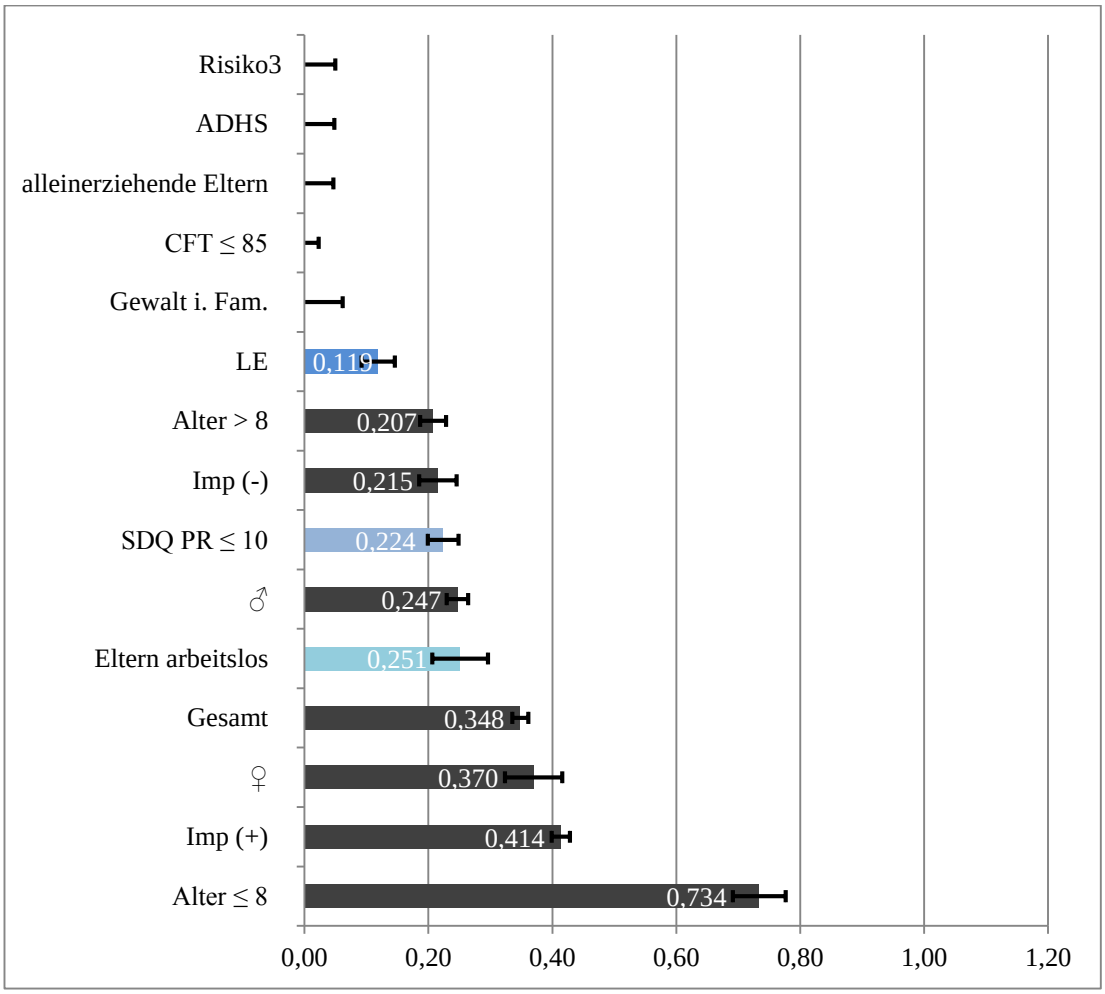


Mittlere Effektstärken d_{korr} nach Wilson (2011) incl. Confidence-Intervallen.

Lediglich in der Auswertungsgruppe der Kinder kleiner/gleich acht sind mit $\overline{d_{korr}}$=0.183 und einem Confidence-Intervall von 0.038 Effekte, die im Durchschnitt an der Schwelle zu einer kleinen praktischen Relevanz liegen, feststellbar.

Drei Monate nach Beendigung des Lubo-Trainings lässt sich dann allerdings eine deutliche Tendenz, bezogen auf den Rückgang der Problembelastung, verzeichnen. In zehn der 15 Auswertungsgruppen sind Effekte feststellbar, wie in Abbildung 39 zu sehen. Die Schülerinnen und Schülern unter oder gleich acht Jahren, welche auch zu t2 schon erste positive Tendenzen gezeigt haben, liegen mit $\overline{d_{korr}}$ von 0.740 bei einem Confidence-Intervall von 0.038 nun deutlich in einem mittleren Effektstärkebereich. Weitere fünf Auswertungsgruppen (IMP (+), Mädchen, Gesamtgruppe, arbeitslose Eltern und Jungen) bewegen sich im kleinen Effektstärkebereich.

Abbildung 39: Mittlere Effektstärken zum Rückgang der Problembelastung im Prä-Follow-Up-Vergleich



Mittlere Effektstärken d_{korr} nach Wilson (2011) incl. Confidence-Intervallen.

Im Übergang zu Effekten, die eine praktische Bedeutsamkeit haben, sind die drei Auswertungsgruppen „SDQ PR≤10“, „IMP(-)“ und „Alter>8“. Die Mittleren Effekte der „zieldifferent unterrichteten Schülerinnen und Schüler“ haben mit $\overline{d_{korr}}$ bei 0.119 und einem Confidence-Intervall von 0.027 keine praktische Relevanz.

Nachfolgend werden nun die Ergebnisse und Effekte aller 15 Auswertungsgruppen detailliert dargestellt.

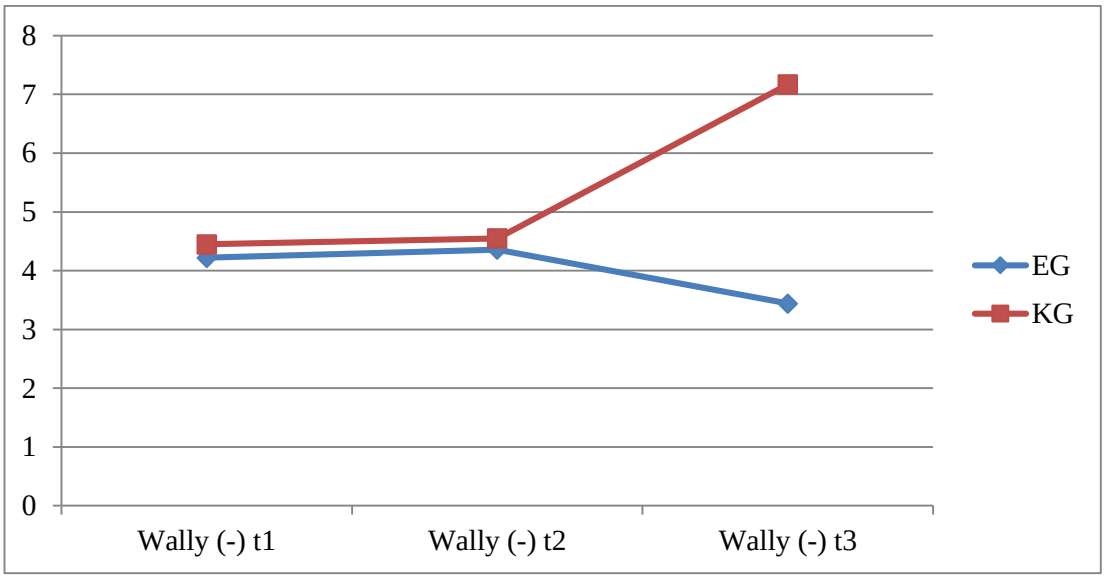
8.3.1 RP-Effekte der Gesamtgruppe

Die Entwicklung der Gesamtgruppe in diesem Bereich ist in Tabelle 52 deskriptiv und vergleichend dargestellt.

Kognitive Präsenz unerwünschten Handlungsrepertoires

Zu t1 weisen EG und KG keine Unterschiede in Bezug auf die kognitive Präsenz unerwünschter Verhaltensweisen auf (p=.570). Auch direkt nach der Maßnahme ist dieses Wissen statistisch identisch (p=.710). Drei Monate nach dem Training nennen die Schülerinnen und Schüler der EG dann aber signifikant weniger unerwünschte Handlungsalternativen als die Kinder der KG (p=.000), bei einer Mittleren Effektstärke von d_{korr}=0.700. Nachfolgende Abbildung 40 zeigt hier die Entwicklung.

Abbildung 40: Kognitive Präsenz unerwünschten Handlungsrepertoires - Wally (-) - Gesamtgruppe



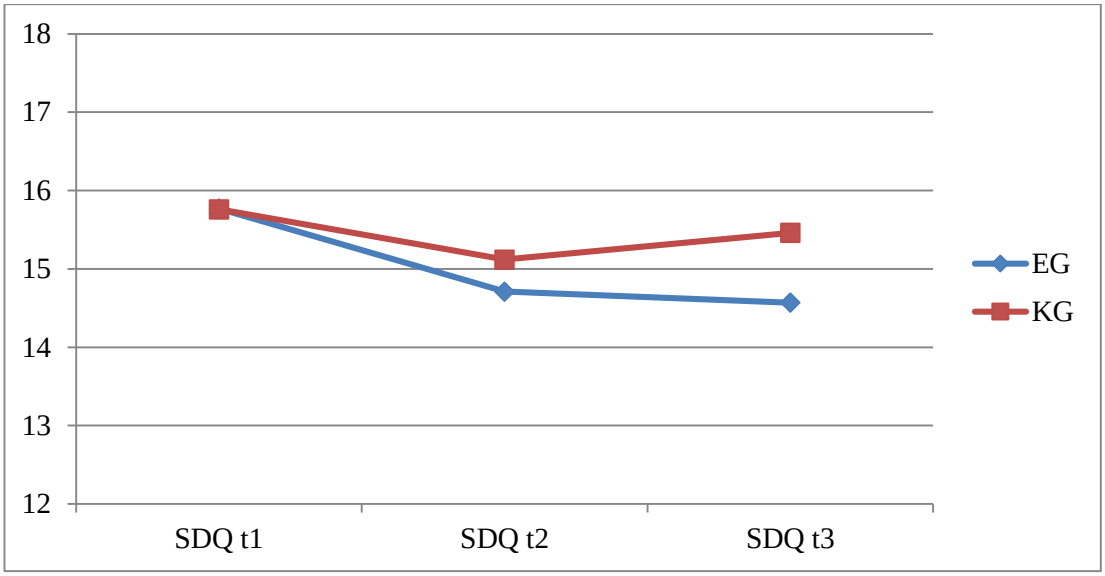
EG: Experimentalgruppe, KG: Kontrollgruppe; t1: Prätest, t2: Posttest, t3: Follow-Up-Test

Gesamtproblemwert SDQ

In der Fremdbeurteilung der Problembelastung durch die Lehrkräfte (Gesamtproblemwert SDQ) unterscheiden sich die Kinder beider Gruppen zu allen drei Messzeitpunkten nicht signifikant voneinander (t1 p=.988; t2 p=.644 und t3 p=.357). Die Veränderung der p-Werte über die drei Messzeitpunkte deutet allerdings auf eine steigende

Varianz innerhalb der beiden Gruppen hin. Hier besteht die Möglichkeit der positiven Entwicklung einzelner Untergruppen der EG mit bestimmter Risikokonstellation, worauf auch die positive Entwicklung der Mittelwerte der EG hinweist, wie in Abbildung 41 dargestellt.

Abbildung 41: Gesamtproblemwert SDQ - Gesamtgruppe



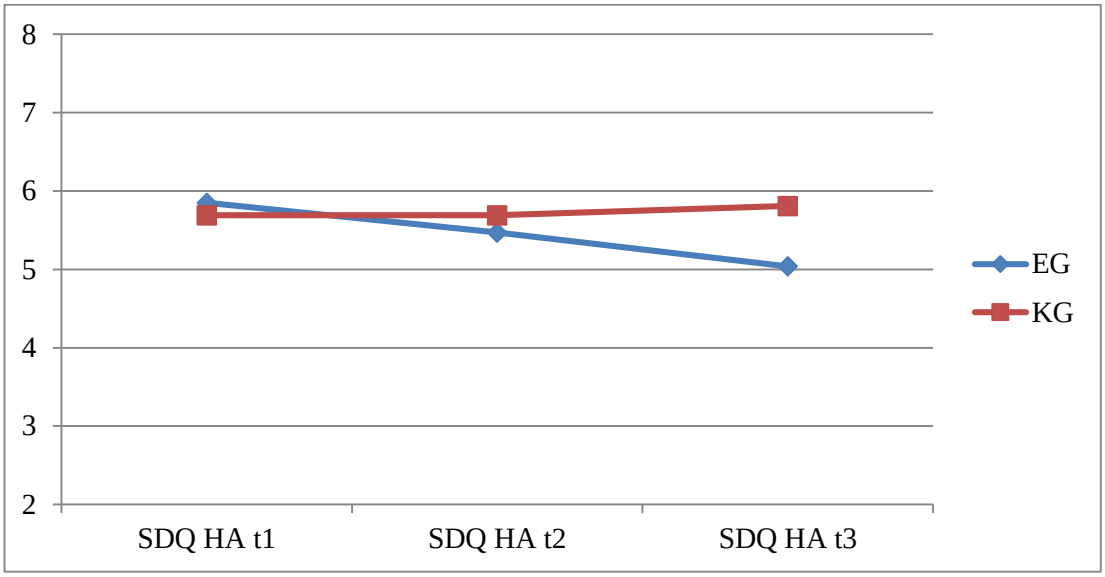
EG: Experimentalgruppe, KG: Kontrollgruppe; t1: Prätest, t2: Posttest, t3: Follow-Up-Test

Mit 15,77 (EG) und 15,76 (KG) sind diese zu t1 noch nahezu identisch, differieren dann zu t3 mit 14,57 (EG) und 15,46 (KG) aber schon beträchtlich.

Hyperaktivitäts-/Aufmerksamkeitsprobleme SDQ

Die Problembelastung im Bereich der Hyperaktivität/Aufmerksamkeit nimmt in der EG im Prä-Follow-Up-Vergleich zur Kontrollgruppe ab. Vor dem Training unterscheiden sich beide Gruppen nicht signifikant voneinander (p=.647). Auch direkt nach dem Training unterscheiden sich beide Gruppen noch nicht signifikant (p=.539 zu t2). Zu t3 weist die EG dann aber einen signifikant (p=.041) geringeren Problemwert im Bereich der Hyperaktivität/Aufmerksamkeit im SDQ auf als die KG bei einer kleinen Effektstärke von dkorr=0.350. Die Entwicklung in dieser Variablen ist in Abbildung 42 dargestellt.

Abbildung 42: Hyperaktivitäts-/Aufmerksamkeitsprobleme SDQ - Gesamtgruppe



EG: Experimentalgruppe, KG: Kontrollgruppe; t1: Prätest, t2: Posttest, t3: Follow-Up-Test

Konklusion zur Forschungshypothese 2.1

Insbesondere sind positive Auswirkungen des erweiterten Lubo-Trainings auf den Rückgang der Problembelastung im Bereich des Verhaltens drei Monate nach Beendigung der Maßnahme zu verzeichnen. Im Prä-Follow-Up-Vergleich können in der Gesamtgruppe zwei der drei Alternativhypothesen angenommen werden. Mit einer Mittleren Effektstärke von $\overline{d_{korr}}$=0.348 und einem Confidence-Intervall von +/- 0.013, ergibt sich für Lubo-Training in der Förderschule insgesamt eine kleine praktische Relevanz bei der Reduktion von Gefühls- und Verhaltensproblemen. Demgegenüber sind in der Kontrollgruppe keine bedeutsamen Rückgänge feststellbar gewesen. Direkt nach dem Training sind keine Effekte ausweisbar, sodass alle drei Nullhypothesen beizubehalten sind. Es gibt jedoch erste positive Entwicklungen innerhalb der Versuchsgruppe. Die bestätigten Alternativhypothesen und beizubehaltenden Nullhypothesen sind in Tabelle 51 zusammengestellt.

Tabelle 51: Konklusion zur Forschungshypothese 2.1

Prä-Post-Vergleich	Prä-Follow-Up-Vergleich
$H_{0.2.1a}$: $\mu_{2\ KG} \geq \mu_{2\ EG}$	$H_{1.2.1a}$: $\mu_{3\ KG} < \mu_{3\ EG}$
$H_{0.2.1b}$: $\mu_{2\ KG} \geq \mu_{2\ EG}$	$H_{0.2.1b}$: $\mu_{3\ KG} \geq \mu_{3\ EG}$
$H_{0.2.1c}$: $\mu_{2\ KG} \geq \mu_{2\ EG}$	$H_{1.2.1c}$: $\mu_{3\ KG} < \mu_{3\ EG}$

Tabelle 52: Rückgang der Problembelastung im Bereich Verhalten - Gesamtgruppe

		Experimentalgruppe Gesamt			Kontrollgruppe Gesamt									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
Wally -	prä	116	4,22	*3,18*	108	4,45	*3,08*	*,010*	*222*	.435	.570			
	post	116	4,36	*3,52*	108	4,55	*3,87*	*,118*	*222*	.669	.710			
	Follow-Up	111	**3,44**	*2,71*	107	**7,17**	*6,31*	*79,209*	*142*	**.000**	**.000**		**-0,70**	
Problemwert SDQ	prä	117	15,77	*6,00*	107	15,76	*6,45*	*,536*	*222*	.680	.988			
	post	117	14,71	*6,61*	101	15,12	*6,45*	*,001*	*216*	.700	.644			.025
	Follow-Up	114	14,57	*6,79*	96	15,46	*7,13*	*,064*	*208*	.538	.357			.025
Hyperaktivität SDQ HA	prä	117	5,85	*2,58*	107	5,69	*2,72*	*,399*	*222*	.596	.647			
	post	117	5,47	*2,60*	101	5,69	*2,74*	*,335*	*216*	.490	.539			.050
	Follow-Up	114	**5,04**	*2,59*	96	**5,81**	*2,80*	*1,123*	*208*	**.040**	**.041**		**-0,35**	**.050**

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der Problembelastung. Wally - = unangemessene Lösungen im Wally‘s social-problem-solving test; SDQ: Einschätzung der Lehrkräfte zum Gesamtproblemwert; SDQ HA: Einschätzung der Lehrkräfte zum Hyperaktivitäts-/Aufmerksamkeitsdefizitsniveau.

8.3.2 RP-Effekte bei Kindern mit kognitivem Risiko

In Summe ist in beiden Auswertungsgruppen mit kognitiven Risikobedingungen kein Rückgang der Problembelastung im Bereich des Verhaltens zu belegen. Die deskriptiven und vergleichenden statistischen Ergebnisse für diese beiden Auswertungsgruppen sind in Tabelle 54 und in Tabelle 55 zusammengestellt.

Kognitive Präsenz unerwünschten Handlungsrepertoires

Bei Schülerinnen und Schülern in einem zieldifferenten Bildungsgang gibt es vor und direkt nach dem Lubo-Training keinen signifikanten (p=.256 zu t1 und p=.153 zu t2) Unterschied zwischen der Versuchs- und den Kontrollgruppe. Zur Follow-Up-Erhebung haben sich die genannten unerwünschten Handlungsalternativen innerhalb der $EG._{LE}$ gegenüber der $KG._{LE}$ signifikant (p=.017) verringert. Für diese Reduktion ergibt sich eine kleine Effektstärke von d_{korr}=0.36.

Vergleichbares ist auch für die Kinder mit einem CFT≤85 festzustellen. Hier besteht zu t1 allerdings ein signifikanter (p=.037) Unterschied zwischen der $EG._{CFT\leq 85}$ und der $KG._{CFT\leq 85}$. Unter Einbezug von t1 als Kovariate in die Kovarianzanalyse zu t2 ergibt sich für den Prä-Post-Vergleich aber kein signifikanter (p=.890) Unterschied. Signifikant (p=.000*) weniger unerwünschte Nennungen zeigt die $EG._{CFT\leq 85}$ dann zu t3, ebenso die $EG._{LE}$. Die Berechnungsvoraussetzung für die Kovarianzanalyse im Prä-Follow-Up-Vergleich von $EG._{CFT\leq 85}$ und $KG._{CFT\leq 85}$ ist jedoch eklatant verletzt, sodass dieses Ergebnis als nicht aussagekräftig einzustufen ist.

Problemwerte im SDQ

Die tendenzielle Reduktion der kognitiven Präsenz unerwünschter Handlungsalternativen schlägt sich in den beiden Auswertungsgruppen mit kognitivem Risiko nicht im Verhalten gegenüber den Lehrpersonen nieder. Beide Experimentalgruppen in diesem Risikobereich unterscheiden sich in der durch die Lehrkraft wahrgenommenen Problembelastung, bezogen auf den Gesamtproblemwert und auf das Hyperaktivitäts-/Aufmerksamkeitsdefizitsniveau, zu keinen Messzeitpunkt signifikant von der jeweiligen Kontrollgruppe.

Konklusion zur Forschungshypothese 2.2

In Tabelle 53 sind die beizubehaltenden Nullhypothesen sowie die bestätigte Alternativhypothese zusammengestellt. Isoliert betrachtet lässt sich für Kinder mit kognitiven

Risiken ein Rückgang der Problembelastung im Bereich des Verhaltens nur sehr eingeschränkt durch das erweiterte Lubo-Training erreichen.

Tabelle 53: Konklusion zur Forschungshypothese 2.2

Prä-Post-Vergleich	Prä-Follow-Up-Vergleich
$H_{0.2.2.LE.a}$: $\mu_{2\ KG.LE} \geq \mu_{2\ EG.LE}$	$H_{1.2.2.LE.a}$: $\mu_{3\ KG.LE} < \mu_{3\ EG.LE}$
$H_{0.2.2.LE.b}$: $\mu_{2\ KG.LE} \geq \mu_{2\ EG.LE}$	$H_{0.2.2.LE.b}$: $\mu_{3\ KG.LE} \geq \mu_{3\ EG.LE}$
$H_{0.2.2.LE.c}$: $\mu_{2\ KG.LE} \geq \mu_{2\ EG.LE}$	$H_{0.2.2.LE.c}$: $\mu_{3\ KG.LE} \geq \mu_{3\ EG.LE}$
$H_{0.2.2.CFT\geq85.a}$: $\mu_{2\ KG.CFT\geq85} \geq \mu_{2\ EG.CFT\geq85}$	$H_{0.2.2.CFT\geq85.a}$: $\mu_{3\ KG.CFT\geq85} \geq \mu_{3\ EG.CFT\geq85}$
$H_{0.2.2.CFT\geq85.b}$: $\mu_{2\ KG.CFT\geq85} \geq \mu_{2\ EG.CFT\geq85}$	$H_{0.2.2.CFT\geq85.b}$: $\mu_{3\ KG.CFT\geq85} \geq \mu_{3\ EG.CFT\geq85}$
$H_{0.2.2.CFT\geq85.c}$: $\mu_{2\ KG.CFT\geq85} \geq \mu_{2\ EG.CFT\geq85}$	$H_{0.2.2.CFT\geq85.c}$: $\mu_{3\ KG.CFT\geq85} \geq \mu_{3\ EG.CFT\geq85}$

Tabelle 54: Rückgang der Problembelastung im Bereich Verhalten bei Kindern im zieldifferenten Bildungsgang

		Experimentalgruppe zieldifferent			Kontrollgruppe zieldifferent									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	$\alpha_{Adju.}$
Wally -	prä	70	3,80	*3,01*	38	4,50	*3,09*	*,122*	*106*	.185	.256			
	post	70	4,10	*3,14*	38	5,26	*5,25*	*1,572*	*106*	.265	.153			
	Follow-Up	68	**3,66**	*2,95*	38	**6,11**	*5,67*	*19,098*	*48.41*	.064	**.017**		**-0,36**	
Problemwert SDQ	prä	71	15,07	*6,30*	38	16,37	*6,56*	*,054*	*107*	.631	.315			
	post	71	13,60	*6,87*	38	14,26	*6,06*	*1,697*	*107*	.748	.621			.025
	Follow-Up	68	13,48	*7,12*	38	15,67	*5,51*	*4,832*	*90.79*	.149	.108			.025
Hyperaktivität SDQ HA	prä	71	5,98	*2,70*	38	5,76	*2,87*	*,000*	*107*	.664	.689			
	post	71	5,36	*2,71*	38	5,60	*2,76*	*,013*	*107*	.723	.664			.050
	Follow-Up	68	5,00	*2,71*	38	5,91	*2,86*	*,176*	*103*	.117	.107			.050

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der Problembelastung. Wally - = unangemessene Lösungen im Wally‘s social-problem-solving test; SDQ: Einschätzung der Lehrkräfte zum Gesamtproblemwert; SDQ HA: Einschätzung der Lehrkräfte zum Hyperaktivitäts-/Aufmerksamkeitsdefizitsniveau.

Tabelle 55: Rückgang der Problembelastung im Bereich Verhalten bei Kindern mit CFT≤85

		Experimentalgruppe CFT ≤ 85			Kontrollgruppe CFT ≤ 85									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
Wally -	prä	54	3,63	*2,82*	69	4,78	*3,13*	*1,203*	*121*	0.23	.037			
	post	54	3,83	*3,66*	69	4,39	*4,04*	*,058*	*121*			.890		
	Follow-Up	53	3,08	*2,34*	68	6,88	*6,08*	*44,321*	*119*			.000*		
Problemwert SDQ	prä	54	14,72	*6,11*	68	15,40	*6,81*	*,562*	*120*	.757	.571			
	post	54	13,70	*6,75*	69	14,63	*6,50*	*,179*	*121*	.419	.438			.025
	Follow-Up	53	13,33	*6,75*	60	14,23	*6,38*	*,956*	*111*	.538	.472			.025
Hyperaktivität SDQ HA	prä	54	5,98	*2,63*	68	5,80	*2,63*	*,082*	*120*	.709	.721			
	post	54	5,31	*2,52*	69	5,62	*2,85*	*1,195*	*121*	.474	.533			.050
	Follow-Up	53	5,01	*2,56*	60	5,46	*2,80*	*,952*	*111*	.342	.380			.050

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der Problembelastung. Wally - = unangemessene Lösungen im Wally‘s social-problem-solving test; SDQ: Einschätzung der Lehrkräfte zum Gesamtproblemwert; SDQ HA: Einschätzung der Lehrkräfte zum Hyperaktivitäts-/Aufmerksamkeitsdefizitsniveau. *Die Berechnungsvorraussetzungen wurden verletzt.

8.3.3 RP-Effekte bei Kindern mit erhöhtem psychischem Risiko

Auch in der Auswertungsgruppe der Kinder mit erhöhtem psychischem Risiko ist ein konstanter Rückgang der Problembelastung nicht festzustellen. Die Schülerinnen und Schüler der $EG._{SDQ.PR<10}$ unterscheiden sich in der kognitiven Präsenz unerwünschter Handlungsalternativen ausschließlich im Follow-Up signifikant (p=.000) von denen der $KG._{SDQ.PR<10}$. Die Kindern der $EG._{SDQ.PR<10}$ nennen im Durchschnitt nur noch 3,81 destruktive Handlungsmöglichkeiten. Demgegenüber nennt die $KG._{SDQ.PR<10}$ mit 8,02 im Mittel mehr als doppelt so viele. In den beiden anderen Variablen, SDQ Gesamtproblemwert und SDQ Hyperaktivitäts-/Aufmerksamkeitsdefizitsniveau, besteht zu keinem Messzeitpunkt ein signifikanter Unterschied zwischen EG und KG mit einem SDQ PR<10. Die deskriptiven und vergleichenden Ergebnisse hierzu sind in Tabelle 57 zusammengestellt.

Ein nahezu identisches Bild zur Auswertungsgruppe „SDQ *PR*<10“ zeigt sich auch bei den Kindern mit ADHS, wie in Tabelle 58 dargestellt. Vortestunterschiede zwischen der Versuchs- und Kontrollgruppe liegen in den drei hier erhobenen Skalen nicht vor. Dies ändert sich auch nicht zur Post-Erhebung. Zu t3 nennen die Schülerinnen und Schüler der $EG._{ADHS}$ mit 3,63 zu 6,55 im Mittelwert allerdings auch deutlich weniger unerwünschtes Handlungsrepertoire als die der $KG._{ADHS}$. Dieser Unterschied wird im t-Test auf einem Niveau von p=.028 signifikant. Auf Grund der kleinen Gruppegröße muss jedoch vom p-Wert des Mann-Whitney-U Tests ausgegangen werden, der mit p=.152 keinen signifikanten Unterschied belegen kann.
Im Follow-Up beider SDQ-Skalen besteht ebenfalls keine signifikante Differenz zwischen den Gruppen, obgleich sich in der Experimentalgruppe eine positive Tendenz im Rückgang des Hyperaktivitäts-/Aufmerksamkeitsdefizitsniveaus anhand der Mittelwerte abzeichnet.

Konklusion zur Forschungshypothese 2.3

Wie auch schon in den Auswertungsgruppen mit erhöhtem kognitivem Risiko, bestätigt sich auch in diesem Auswertungsbereich mit psychischen Risikomerkmalen nur eine Alternativhypothese und alle anderen Nullhypothesen müssen beibehalten werden, wie in Tabelle 56 zu sehen.

Tabelle 56: Konklusion zur Forschungshypothese 2.3

Prä-Post-Vergleich	Prä-Follow-Up-Vergleich
$H_{0.2.3.SDQ.a}$: $\mu_{2\ KG.SDQ} \geq \mu_{2\ EG.SDQ}$	$H_{1.2.3.SDQ.a}$: $\mu_{3\ KG.SDQ} < \mu_{3\ EG.SDQ}$
$H_{0.2.3.SDQ.b}$: $\mu_{2\ KG.SDQ} \geq \mu_{2\ EG.SDQ}$	$H_{0.2.3.SDQ.b}$: $\mu_{3\ KG.SDQ} \geq \mu_{3\ EG.SDQ}$
$H_{0.2.3.SDQ.c}$: $\mu_{2\ KG.SDQ} \geq \mu_{2\ EG.SDQ}$	$H_{0.2.3.SDQ.c}$: $\mu_{3\ KG.SDQ} \geq \mu_{3\ EG.SDQ}$
$H_{0.2.3.ADHS.a}$: $\mu_{2\ KG.ADHS} \geq \mu_{2\ EG.ADHS}$	$H_{0.2.3.ADHS.a}$: $\mu_{3\ KG.ADHS} \geq \mu_{3\ EG.ADHS}$
$H_{0.2.3.ADHS.b}$: $\mu_{2\ KG.ADHS} \geq \mu_{2\ EG.ADHS}$	$H_{0.2.3.ADHS.b}$: $\mu_{3\ KG.ADHS} \geq \mu_{3\ EG.ADHS}$
$H_{0.2.3.ADHS.c}$: $\mu_{2\ KG.ADHS} \geq \mu_{2\ EG.ADHS}$	$H_{0.2.3.ADHS.c}$: $\mu_{3\ KG.ADHS} \geq \mu_{3\ EG.ADHS}$

Tabelle 57: Rückgang der Problembelastung im Bereich Verhalten bei Kindern mit SDQ PR<10

		Experimentalgruppe SDQ PR<10			Kontrollgruppe SDQ PR<10									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
Wally -	prä	59	4,78	*3,36*	53	5,21	*3,17*	*,003*	*110*	.482	.491			
	post	59	4,86	*3,83*	53	5,40	*4,95*	*1,536*	*110*	.858	.525			
	Follow-Up	57	**3,81**	*3,08*	53	**8,02**	*6,71*	*39,085*	*71,84*	**.002**	**.000**		**-0,68**	
Problemwert SDQ	prä	60	20,48	*3,31*	53	21,00	*4,20*	*3,575*	*111*	.833	.467			
	post	60	18,58	*5,43*	48	18,93	*5,34*	*,228*	*106*	.759	.735			.025
	Follow-Up	59	17,96	*5,78*	48	18,83	*6,21*	*,204*	*105*	.718	.457			.025
Hyperaktivität SDQ HA	prä	60	6,98	*2,12*	53	6,94	*2,39*	*,792*	*111*	.940	.925			
	post	60	6,56	*2,22*	48	6,77	*2,28*	*,009*	*106*	.609	.641			.050
	Follow-Up	59	6,03	*2,24*	48	6,77	*2,55*	*,175*	*105*	.072	.115			.050

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der Problembelastung. Wally - = unangemessene Lösungen im Wally‘s social-problem-solving test; SDQ: Einschätzung der Lehrkräfte zum Gesamtproblemwert; SDQ HA: Einschätzung der Lehrkräfte zum Hyperaktivitäts-/Aufmerksamkeitsdefizitsniveau.

Tabelle 58: Rückgang der Problembelastung im Bereich Verhalten bei Kindern mit ADHS

		Experimentalgruppe ADHS			Kontrollgruppe ADHS									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
Wally -	prä	26	4,85	*2,98*	31	3,68	*2,56*	,119	55	.111	.118			
	post	26	5,04	*3,25*	31	4,77	*3,09*	,071	55	.759	.755			
	Follow-Up	24	3,63	*3,00*	31	6,55	*6,32*	11,607	53	.152	.028			
Problemwert SDQ	prä	26	18,54	*5,10*	30	19,07	*6,79*	4,025	53	.948	.747			
	post	26	16,88	*5,53*	30	18,40	*5,58*	,006	54	.226	.314			.050
	Follow-Up	25	17,16	*5,52*	30	17,46	*6,47*	,878	53	.966	.852			.025
Hyperaktivität SDQ HA	prä	26	7,15	*2,09*	30	7,20	*2,60*	1,542	54	.702	.943			
	post	26	6,46	*1,88*	30	6,86	*2,27*	,00	54	.387	.474			.025
	Follow-Up	25	5,60	*1,82*	30	6,63	*2,56*	4,286	53	.057	.088			.050

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der Problembelastung. Wally - = unangemessene Lösungen im Wally‘s social-problem-solving test; SDQ: Einschätzung der Lehrkräfte zum Gesamtproblemwert; SDQ HA: Einschätzung der Lehrkräfte zum Hyperaktivitäts-/Aufmerksamkeitsdefizitsniveau.

8.3.4 RP-Effekte bei Kindern mit erhöhten Kontextrisiken

In diesem Auswertungsbereich werden wieder die folgenden drei Gruppen betrachtet:

- Gewalt in der Familie = GEWALT
- Elternteil alleinerziehend = AE
- Eltern arbeitslos = EAL

Innerhalb der Auswertungsgruppen „GEWALT“ und „AE“ besteht zu keinem Messzeitpunkt ein signifikanter Unterschied zwischen den Kindern der jeweiligen Versuchs- und Kontrollgruppen, wie in Tabelle 60 und Tabelle 61 zu sehen ist. In der Skala Wally(-) weisen die Schülerinnen und Schüler der EG.$_{AE}$ zwar im t-Test einen signifikant (p=.011) niedrigeren Mittelwert als die Kinder der KG.$_{AE}$ aus, dieser Unterschied bestätigt sich allerdings im nicht-parametrischen Verfahren nicht (p=.257), sodass er auf Grund der geringen Gruppengröße verworfen werden muss.

Positiv ist dagegen die Entwicklung der Kinder der EG.$_{EAL}$. Diese zeigen in allen drei Skalen vor dem erweiterten Lubo-Training keinen signifikanten Unterschied zur entsprechenden Kontrollgruppe, was zu t2 auch noch der Fall bleibt. Zu t3 gibt es jedoch in der EG.$_{EAL}$ eine signifikant (p=.002) deutlich geringere kognitive Verfügbarkeit unerwünschter Handlungsalternativen als in der KG.$_{EAL}$. Für diesen Rückgang ergibt sich mit d_{korr}=-0.51 eine mittlere Effektstärke.

Die Lehrkräfte nehmen die Schülerinnen und Schüler der EG.$_{EAL}$ als signifikant (p=.012) weniger hyperaktiv bzw. unaufmerksam im Vergleich zur KG.$_{EAL}$ war. Der Effekt liegt hierbei im kleinen Effektstärkenbereich (d_{korr}=-0.25).

Im Gesamtproblemwert des SDQ ist auch im dritten Messzeitpunkt kein signifikanter Unterschied festzustellen.

Konklusion zur Forschungshypothese 2.4

Ein Rückgang der Problembelastung im Bereich des Verhaltens ist nur für die Auswertungsgruppe der Kinder von arbeitslosen Eltern feststellbar. Zu t3 sind hier zwei der drei Alternativhypothesen als bestätigt anzusehen. Die Probleme der Kinder der EG.$_{EAL}$ gehen bei kleiner Mittlerer Effektstärke ($\overline{d_{korr}}$=0.251, +/- 0.045) zurück.

Für die Auswertungsgruppen „GEWALT“ und „AE“ sind alle Nullhypothesen beizubehalten. Die Zusammenstellung aller gerichteten statistischen Hypothesen für diesen Bereich findet sich in Tabelle 59:

Tabelle 59: Konklusion zur Forschungshypothese 2.4

Prä-Post-Vergleich	Prä-Follow-Up-Vergleich
$H_{0.2.4.\text{GEWALT.a}}$: $\mu_{2\ \text{KG.GEWALT}} \geq \mu_{2\ \text{EG.GEWALT}}$	$H_{0.2.4.\text{GEWALT.a}}$: $\mu_{3\ \text{KG.GEWALT}} \geq \mu_{3\ \text{EG.GEWALT}}$
$H_{0.2.4.\text{GEWALT.b}}$: $\mu_{2\ \text{KG.GEWALT}} \geq \mu_{2\ \text{EG.GEWALT}}$	$H_{0.2.4.\text{GEWALT.b}}$: $\mu_{3\ \text{KG.GEWALT}} \geq \mu_{3\ \text{EG.GEWALT}}$
$H_{0.2.4.\text{GEWALT.c}}$: $\mu_{2\ \text{KG.GEWALT}} \geq \mu_{2\ \text{EG.GEWALT}}$	$H_{0.2.4.\text{GEWALT.c}}$: $\mu_{3\ \text{KG.GEWALT}} \geq \mu_{3\ \text{EG.GEWALT}}$
$H_{0.2.4.\text{AE.a}}$: $\mu_{2\ \text{KG.AE}} \geq \mu_{2\ \text{EG.AE}}$	$H_{0.2.4.\text{AE.a}}$: $\mu_{3\ \text{KG.AE}} \geq \mu_{3\ \text{EG.AE}}$
$H_{0.2.4.\text{AE.b}}$: $\mu_{2\ \text{KG.AE}} \geq \mu_{2\ \text{EG.AE}}$	$H_{0.2.4.\text{AE.b}}$: $\mu_{3\ \text{KG.AE}} \geq \mu_{3\ \text{EG.AE}}$
$H_{0.2.4.\text{AE.c}}$: $\mu_{2\ \text{KG.AE}} \geq \mu_{2\ \text{EG.AE}}$	$H_{0.2.4.\text{AE. c}}$: $\mu_{3\ \text{KG.AE}} \geq \mu_{3\ \text{EG.AE}}$
$H_{0.2.4.\text{EAL.a}}$: $\mu_{2\ \text{KG.EAL}} \geq \mu_{2\ \text{EG.EAL}}$	$H_{1.2.4.\text{EAL.a}}$: $\mu_{3\ \text{KG.EAL}} < \mu_{3\ \text{EG.EAL}}$
$H_{0.2.4.\text{EAL.b}}$: $\mu_{2\ \text{KG.EAL}} \geq \mu_{2\ \text{EG.EAL}}$	$H_{0.2.4.\text{EAL.b}}$: $\mu_{3\ \text{KG.EAL}} \geq \mu_{3\ \text{EG.EAL}}$
$H_{0.2.4.\text{EAL.c}}$: $\mu_{2\ \text{KG.EAL}} \geq \mu_{2\ \text{EG.EAL}}$	$H_{1.2.4.\text{EAL.c}}$: $\mu_{3\ \text{KG.EAL}} < \mu_{3\ \text{EG.EAL}}$

Tabelle 60: Rückgang der Problembelastung im Bereich Verhalten bei Kindern mit Gewalt in der Familie

		Experimentalgruppe Gewalt i. Fam.			Kontrollgruppe Gewalt i. Fam.									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
Wally -	prä	24	4,46	*2,44*	19	4,74	*3,36*	*1,277*	*41*	.931	.755			
	post	24	4,67	*2,89*	19	4,74	*3,67*	*,559*	*41*	.768	.945			
	Follow-Up	24	3,88	*2,23*	19	5,53	*4,92*	*8,882*	*23,83*	.656	.188			
Problemwert SDQ	prä	24	17,21	*4,49*	19	18,47	*5,58*	*,305*	*41*	.461	.415			
	post	24	15,75	*5,71*	16	16,25	*4,97*	*,113*	*38*	.692	.777			.025
	Follow-Up	24	16,95	*5,63*	19	16,94	*6,61*	*,387*	*41*	.883	.995			.025
Hyperaktivität SDQ HA	prä	24	6,58	*2,41*	19	6,84	*2,14*	*,268*	*41*	.727	.716			
	post	24	6,08	*2,20*	16	6,25	*2,35*	*,079*	*38*	.838	.821			.050
	Follow-Up	24	5,83	*2,25*	19	6,68	*2,74*	*,587*	*41*	.166	.272			.050

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der Problembelastung. Wally - = unangemessene Lösungen im Wally‘s social-problem-solving test; SDQ: Einschätzung der Lehrkräfte zum Gesamtproblemwert; SDQ HA: Einschätzung der Lehrkräfte zum Hyperaktivitäts-/Aufmerksamkeitsdefizitsniveau.

Tabelle 61: Rückgang der Problembelastung im Bereich Verhalten bei Kindern alleinerziehender Eltern

		Experimentalgruppe E. alleinerziehend			Kontrollgruppe E. alleinerziehend									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
Wally -	prä	29	3,86	*2,43*	30	4,00	*2,42*	*,180*	*57*	.650	.828			
	post	29	4,52	*3,04*	30	4,03	*2,53*	*,815*	*57*	.556	.509			
	Follow-Up	28	3,54	*1,83*	29	6,79	*6,25*	*32,435*	*32,94*	.257	.011			
Problemwert SDQ	prä	29	17,79	*6,14*	30	17,10	*5,58*	*,687*	*57*	.595	.652			
	post	29	16,44	*6,87*	28	15,42	*5,63*	*1,019*	*55*	.443	.544			.050
	Follow-Up	29	15,44	*6,29*	27	15,07	*6,13*	*,141*	*54*	.749	.823			.025
Hyperaktivität SDQ HA	prä	29	6,27	*2,61*	30	6,93	*2,61*	*,031*	*57*	.303	.338			
	post	29	5,68	*2,70*	28	6,21	*2,68*	*,076*	*55*	.436	.465			.025
	Follow-Up	29	5,37	*2,22*	27	6,25	*2,66*	*,865*	*54*	.139	.185			.050

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der Problembelastung. Wally - = unangemessene Lösungen im Wally‘s social-problem-solving test; SDQ: Einschätzung der Lehrkräfte zum Gesamtproblemwert; SDQ HA: Einschätzung der Lehrkräfte zum Hyperaktivitäts-/Aufmerksamkeitsdefizitsniveau.

Tabelle 62: Rückgang der Problembelastung im Bereich Verhalten bei Kindern arbeitsloser Eltern

		Experimentalgrup. Eltern arbeitslos			Kontrollgruppe Eltern arbeitslos									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
Wally -	prä	32	3,91	*3,25*	29	5,17	*3,47*	*1,241*	*59*	.116	.147			
	post	32	4,59	*3,40*	29	5,93	*5,85*	*,922*	*59*	.495	.275			
	Follow-Up	30	**2,63**	*2,05*	29	**5,76**	*4,60*	*16,952*	*38,49*	**.003**	**.002**		**-0,51**	
Problemwert SDQ	prä	32	14,56	*6,29*	29	16,72	*6,01*	*,067*	*59*	.322	.177			
	post	32	13,87	*7,32*	28	15,42	*5,84*	*1,361*	*58*	.381	.372			.050
	Follow-Up	32	14,18	*7,76*	27	16,85	*5,96*	*1,387*	*57*	.247	.151			.025
Hyperaktivität SDQ HA	prä	32	4,93	*2,61*	29	6,06	*2,67*	*,032*	*59*	.100	.100			
	post	32	4,71	*2,78*	28	5,78	*2,49*	*,312*	*58*	.120	.126			.025
	Follow-Up	32	**4,37**	*2,85*	27	**6,33**	*2,93*	*,172*	*57*	**.010**	**.012**		**-0,25**	**.050**

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der Problembelastung. Wally - = unangemessene Lösungen im Wally‘s social-problem-solving test; SDQ: Einschätzung der Lehrkräfte zum Gesamtproblemwert; SDQ HA: Einschätzung der Lehrkräfte zum Hyperaktivitäts-/Aufmerksamkeitsdefizitsniveau.

8.3.5 RP-Effekte der Hochrisikogruppe

Für die Problembelastung im Bereich des Verhaltens lässt sich in der Auswertungsgruppe R^3 kein Effekt des LUBO-Trainings ableiten. EG und KG unterscheiden sich zu allen drei Messzeitpunkten in allen drei erhobenen Variablen nicht signifikant voneinander. Die statistischen Ergebnisse sind in Tabelle 64 zusammengestellt.

Konklusion zur Forschungshypothese 2.5

Alle drei Nullhypothesen müssen beibehalten werden.

Tabelle 63: Konklusion zur Forschungshypothese 2.5

Prä-Post-Vergleich	Prä-Follow-Up-Vergleich
$H_{0.2.5a}$: $\mu_{2\ KG.R3} \geq \mu_{2\ EG.R3}$	$H_{0.2.5a}$: $\mu_{3\ KG.R3} \geq \mu_{3\ EG.R3}$
$H_{0.2.5b}$: $\mu_{2\ KG.R3} \geq \mu_{2\ EG.R3}$	$H_{0.2.5b}$: $\mu_{3\ KG.R3} \geq \mu_{3\ EG.R3}$
$H_{0.2.5c}$: $\mu_{2\ KG.R3} \geq \mu_{2\ EG.R3}$	$H_{0.2.5c}$: $\mu_{3\ KG.R3} \geq \mu_{3\ EG.R3}$

Tabelle 64: Rückgang der Problembelastung im Bereich Verhalten bei Hochrisikokindern

		Experimentalgruppe Risiko[3]			Kontrollgruppe Risiko[3]									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	$\alpha_{Adju.}$
Wally -	prä	26	4,77	*2,97*	26	5,88	*3,90*	*3,524*	*50*	.357	.252			
	post	26	5,31	*4,27*	26	6,19	*5,85*	*,771*	*50*	.611	.537			
	Follow-Up	26	4,15	*3,18*	26	5,92	*4,75*	*6,039*	*43,65*	.329	.122			
Problemwert SDQ	prä	27	19,44	*3,89*	26	18,15	*5,19*	*1,589*	*51*	.309	.310			
	post	27	17,48	*4,45*	26	16,76	*5,34*	*,847*	*51*	.492	.600			.050
	Follow-Up	26	17,26	*4,81*	25	16,64	*5,93*	*,298*	*49*	.558	.679			.025
Hyperaktivität SDQ HA	prä	27	7,37	*1,90*	26	6,50	*2,71*	*4,220*	*44,65*	.261	.185			
	post	27	6,70	*1,77*	26	5,84	*2,47*	*2,617*	*51*	.231	.152			.025
	Follow-Up	26	6,23	*1,75*	25	6,20	*3,02*	*7,218*	*38,13*	.614	.965			.050

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der Problembelastung. Wally - = unangemessene Lösungen im Wally‘s social-problem-solving test; SDQ: Einschätzung der Lehrkräfte zum Gesamtproblemwert; SDQ HA: Einschätzung der Lehrkräfte zum Hyperaktivitäts-/Aufmerksamkeitsdefizitsniveau.

8.3.6 Geschlechtsspezifische RP-Effekte

Die Effekte des erweiterten Lubo-Trainings sind bei Mädchen und Jungen im Bereich des Rückgangs der Problembelastung leicht unterschiedlich. Die Experimentalgruppen von Jungen und Mädchen unterscheiden sich vor dem Training in allen drei Outcome-Variablen nicht signifikant voneinander, was im selben Umfang auch für die Post-Erhebung zutreffend ist. Drei Monate nach dem Training sind bei den Mädchen der EG positive Effekte in allen drei Variablen und bei den Jungen der EG in einer Variablen im Vergleich zu den Kontrollgruppen zu verzeichnen. Diese Effekte stellen sich im Einzelnen wie folgt dar:

Mädchen

Die deskriptiven und vergleichenden Statistiken zu den Ergebnissen der Mädchen sind in Tabelle 66 zusammengestellt. Zu t3 nennen die Mädchen der EG signifikant (p=.005) weniger unerwünschte Handlungsalternativen gegenüber der KG. Dieser Rückgang der Problembelastung liegt mit d_{korr}=0.54 im mittleren Effektstärkenbereich. Auch im Lehrerurteil können sich die Mädchen in ihrem Verhalten in der Follow-Up-Messung signifikant (p=.012 SDQ und p=.042 SDQ HA) in beiden Skalen des SDQs verbessern. Die durch die Lehrkräfte wahrgenommenen Verhaltensprobleme nehmen im Gesamtwertproblemwert des SDQs bei kleiner Effektstärke ab (d_{korr}=0.27), ebenso im Bereich Hyperaktivitäts-/Aufmerksamkeitsprobleme (d_{korr}=0.29).

Jungen

In Tabelle 67 sind die entsprechenden Ergebnisse der Jungen dargestellt. Eine differierende Entwicklung zwischen EG und KG ist bei den Jungen in der Fremdbeurteilung, den Skalen des SDQs, nicht festzustellen. Auch zu t3 unterscheiden sich EG und KG nicht signifikant (p=.659 SDQ und p=.281 SDQ HA) voneinander.

Anders verhält es sich mit der kognitiven Präsenz unerwünschter Handlungsalternativen. Diese nehmen bei den Jungen der EG im Follow-Up gegenüber der KG signifikant (p=.000) bei mittlerer Effektstärke (d_{korr}=0.76) ab.

Konklusion zur Forschungshypothese 2.6

Bezogen auf die Problembelastung lässt sich zusammenfassen, dass das erweiterte Lubo-Training zu positiven Effekten in beiden Geschlechtsgruppen beitragen kann.

Diese Effekte stellen sich allerdings erst drei Monate nach dem Training ein. Während die Effekte bei den Jungen nur im kognitiven Spektrum messbar sind, können bei den Mädchen sowohl im kognitiven als auch im performanten Bereich Effekte belegt werden. Hierdurch ist der Mittlere Effekt bei den Mädchen insgesamt mit $\overline{d_{korr}}$=0.370 und einem Confidence-Intervall von +/- 0.046 etwas ausgeprägter als bei den Jungen, welche nur ein $\overline{d_{korr}}$ von 0.247 bei einem Confidence-Intervall von +/- 0.017 erzielen. Die Betrachtung der Extrema der Confidence-Intervalle der Mittleren Effekte beider Geschlechter macht deutlich, dass der Unterschied zwischen diesen beiden Auswertungsgruppen nur in einem range von mind. 0.060 bis max. 0.152 liegt. Die Mittleren Effekte beider Gelechter sind in Summe im Bereich der kleinen Effektstärke anzusiedeln. Die Tatsache, dass Merkmale der weiteren Auswertungsgruppen, insbesondere ein Alter kleiner/gleich acht, die im Folgenden dargestellt werden, einen deutlich gravierenderen Einfluss auf die Ausprägung der Wirksamkeit des Lubo-Trainings haben, deutet auf eine untergeordnete Rolle der Geschlechtszugehörigkeit als Moderatorvariable hin.

Die Konklusion der Forschungsfrage 2.6 ist abschließend in Tabelle 65 zusammengefasst.

Tabelle 65: Konklusion zur Forschungshypothese 2.6

Prä-Post-Vergleich	Prä-Follow-Up-Vergleich
$H_{0.2.6.♀.a}$: $\mu_{2\ KG.♀} \geq \mu_{2\ EG.♀}$	$H_{1.2.6.♀.a}$: $\mu_{3\ KG.♀} < \mu_{3\ EG.♀}$
$H_{0.2.6.♀.b}$: $\mu_{2\ KG.♀} \geq \mu_{2\ EG.♀}$	$H_{1.2.6.♀.b}$: $\mu_{3\ KG.♀} < \mu_{3\ EG.♀}$
$H_{0.2.6.♀.c}$: $\mu_{2\ KG.♀} \geq \mu_{2\ EG.♀}$	$H_{1.2.6.♀.c}$: $\mu_{3\ KG.♀} < \mu_{3\ EG.♀}$
$H_{0.2.6.♂.a}$: $\mu_{2\ KG.♂} \geq \mu_{2\ EG.♂}$	$H_{1.2.6.♂.a}$: $\mu_{3\ KG.♂} < \mu_{3\ EG.♂}$
$H_{0.2.6.♂.b}$: $\mu_{2\ KG.♂} \geq \mu_{2\ EG.♂}$	$H_{0.2.6.♂.b}$: $\mu_{3\ KG.♂} \geq \mu_{3\ EG.♂}$
$H_{0.2.6.♂.c}$: $\mu_{2\ KG.♂} \geq \mu_{2\ EG.♂}$	$H_{0.2.6.♂.c}$: $\mu_{3\ KG.♂} \geq \mu_{3\ EG.♂}$

Tabelle 66: Rückgang der Problembelastung im Bereich Verhalten bei Mädchen

		Experimentalgruppe Mädchen			Kontrollgruppe Mädchen									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
Wally -	prä	34	3,32	*2,92*	30	4,10	*2,95*	*,649*	*62*	.179	.295			
	post	34	3,50	*3,07*	30	5,03	*5,32*	*,029*	*62*	.087	.157			
	Follow-Up	32	**2,97**	*2,50*	29	**6,69**	*6,18*	*20,183*	*36,23*	**.021**	**.005**		**-0,54**	
Problemwert SDQ	prä	34	12,24	*6,19*	29	15,00	*6,98*	*,820*	*61*	.135	.101			
	post	34	11,14	*7,12*	29	14,27	*6,87*	*,054*	*61*	.096	.082			.025
	Follow-Up	32	**10,71**	*6,60*	25	**15,12**	*6,08*	*1,076*	*55*	**.020**	**.012**		**-0,27**	**.025**
Hyperaktivität SDQ HA	prä	34	4,50	*2,64*	29	5,27	*3,13*	*,694*	*61*	.332	.291			
	post	34	4,11	*2,84*	29	5,20	*2,98*	*,336*	*61*	.134	.144			.050
	Follow-Up	32	**3,87**	*2,67*	25	**5,40**	*2,82*	*,285*	*55*	**.031**	**.042**		**-0,29**	**.050**

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der Problembelastung. Wally - = unangemessene Lösungen im Wally‘s social-problem-solving test; SDQ: Einschätzung der Lehrkräfte zum Gesamtproblemwert; SDQ HA: Einschätzung der Lehrkräfte zum Hyperaktivitäts-/Aufmerksamkeitsdefizitsniveau.

Tabelle 67: Rückgang der Problembelastung im Bereich Verhalten bei Jungen

		Experimentalgruppe Jungen			Kontrollgruppe Jungen									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
Wally -	prä	82	4,59	*3,22*	78	4,59	*3,13*	*,095*	*158*	.984	.993			
	post	82	4,72	*3,65*	78	4,36	*3,16*	*,167*	*158*	.546	.507			
	Follow-Up	79	**3,63**	*2,78*	78	**7,35**	*6,39*	*59,969*	*105*	.001	**.000**		**-0,76**	
Problemwert SDQ	prä	83	17,22	*5,31*	78	16,04	*6,27*	*1,391*	*159*	.112	.200			
	post	83	16,18	*5,82*	72	15,47	*6,29*	*1,161*	*153*	.585	.468			.025
	Follow-Up	82	16,08	*6,29*	71	15,59	*7,49*	*1,571*	*151*	.474	.659			.025
Hyperaktivität SDQ HA	prä	83	6,40	*2,36*	78	5,84	*2,56*	*,900*	*159*	.126	.149			
	post	83	6,02	*2,29*	72	5,88	*2,64*	*1,282*	*153*	.852	.734			.050
	Follow-Up	82	5,50	*2,43*	71	5,95	*2,80*	*1,814*	*151*	.227	.281			.050

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der Problembelastung. Wally - = unangemessene Lösungen im Wally‘s social-problem-solving test; SDQ: Einschätzung der Lehrkräfte zum Gesamtproblemwert; SDQ HA: Einschätzung der Lehrkräfte zum Hyperaktivitäts-/Aufmerksamkeitsdefizitsniveau.

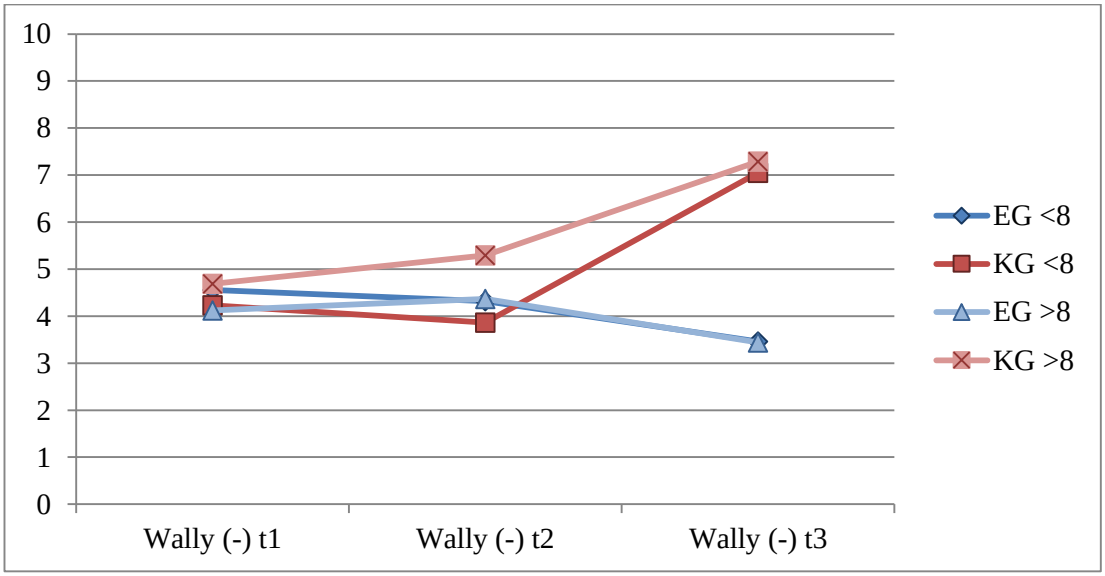
8.3.7 RP-Effekte in den Altersgruppen

Der Rückgang der Problembelastung unterscheidet sich in den beiden Altersgruppen massiv voneinander. Bei Kindern kleiner/gleich acht Jahren zeichnet sich eine sehr positive Entwicklung ab und die Problembelastung geht, insbesondere drei Monate nach Beendigung des Trainings, in allen drei erhobenen Variablen signifikant zurück. Demgegenüber sind in der Altersgruppe älter acht nur Effekte in den kognitiven Aspekten feststellbar. Die deskriptiven und vergleichenden Statistiken zu diesen beiden Auswertungsgruppen sind in Tabelle 69 und Tabelle 70 dargestellt und werden im Folgenden im Detail beschrieben:

Kognitive Präsenz unerwünschten Handlungsrepertoires

Eine positive Auswirkung des erweiterten Lubo-Trainings für beide Altersgruppen ist, insbesondere im Follow-Up, wie in Abbildung 43 visualisiert, zu erkennen.

Abbildung 43: Kognitive Präsenz unerwünschten Handlungsrepertoires - Wally (-) - Altersgruppen



EG: Experimentalgruppe, KG: Kontrollgruppe; t1: Prätest, t2: Posttest, t3: Follow-Up-Test

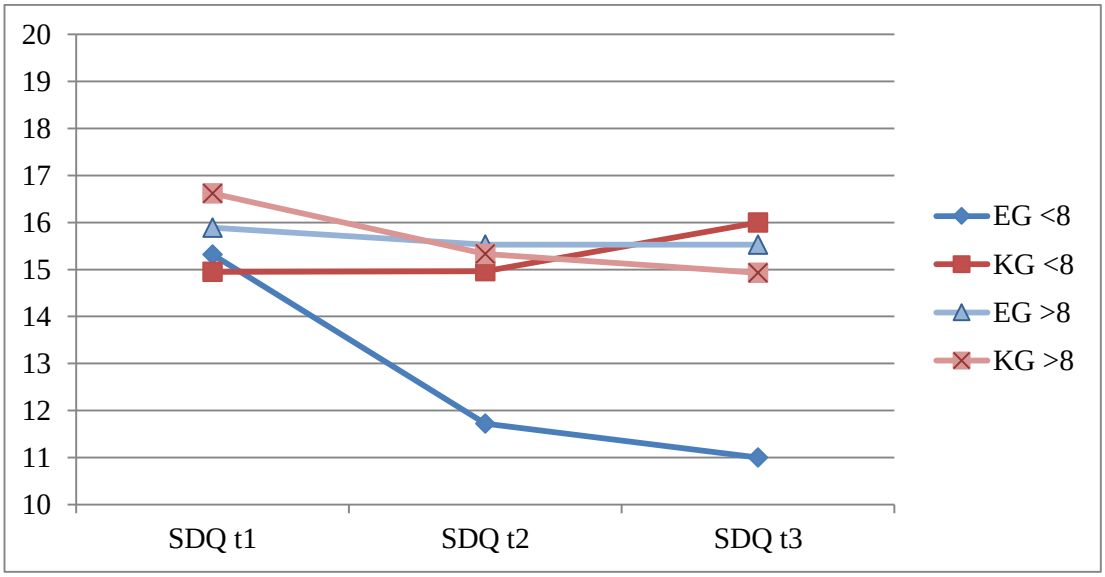
Vor dem Training unterscheiden sich die Gruppen nicht signifikant voneinander (p=.649 Alter≤8; p=.310 Alter>8). Dies verändert sich zur Post-Messung nicht (p=.453 Alter ≤8; p=.210 Alter>8). Zu t3 nennen die Kinder beider Versuchsgruppen signifikant (p=.000 Alter≤8; p= 000 Alter>8) weniger unerwünschte Handlungen als die Kontrollgruppen. Der Mittelwert der beiden Kontrollgruppen ist auf ca. sieben angestiegen, während der Mittelwert der zwei EG auf ca. 3,5 zurückgegangen ist. Für die

Altersgruppe jünger/gleich acht ergibt sich mit d_{korr}=0.84 hierbei eine große Effektstärke. Die praktische Relevanz für diese Gruppe liegt im mittleren Effektstärkenbereich (d_{korr}=0.63).

Gesamtproblemwert SDQ

Die Entwicklung beider Altersgruppen bezüglich dieser Variable zeigt Abbildung 43. In der Altersgruppe älter acht ist im Gesamtproblemwert des SDQs keine positive Veränderung feststellbar. Versuchs- und Kontrollgruppe persistieren hier über alle drei Messzeitpunkte in etwa auf einem Niveau und unterscheiden sich nicht signifikant voneinander (p=.491 zu t1; p=.866 zu t2 und p=.617 zu t3).

Abbildung 44: Gesamtproblemwert SDQ - Altersgruppen



EG: Experimentalgruppe, KG: Kontrollgruppe; t1: Prätest, t2: Posttest, t3: Follow-Up-Test

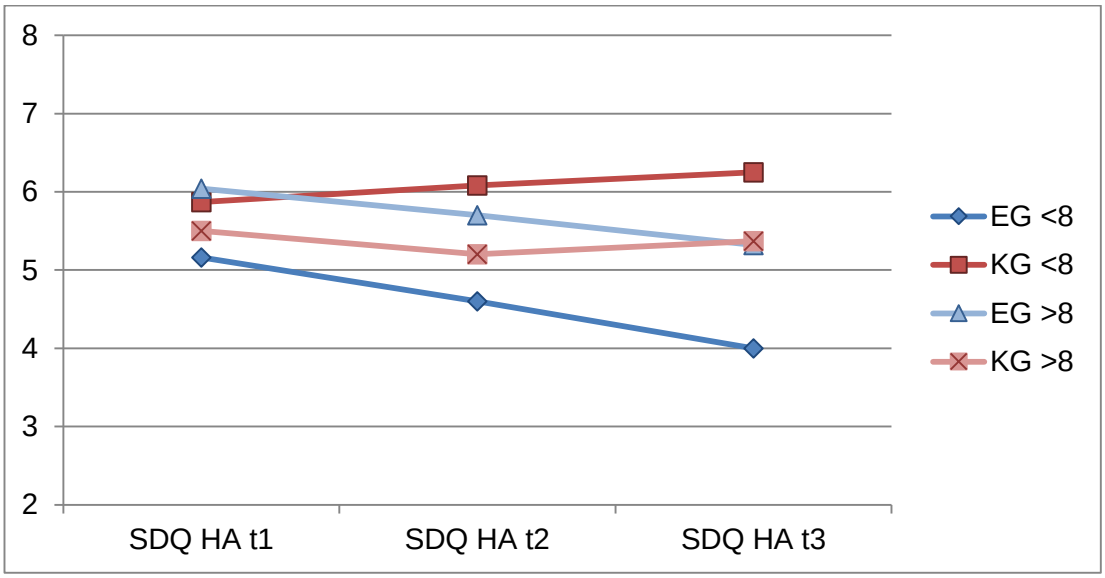
Anders in der Altersgruppe der Kinder jünger oder gleich acht Jahren. EG.$_{\leq 8}$ und KG.$_{\leq 8}$ unterscheiden sich vor dem Training nicht signifikant (p=.649). Direkt nach dem Training ist der Gesamtproblemwert in der EG.$_{\leq 8}$ von 15,32 auf 11,72 im Mittel zurückgegangen, während die KG.$_{\leq 8}$ mit Mittelwerten von 14,95 zu t1 und 14,96 zu t2 ihr Niveau beibehält. Dieser Unterschied ist mit p=.039 signifikant, bei mittlerer Effektstärke von d_{korr}=0.56. Diese positive Entwicklung können die Schülerinnen und Schüler der Versuchsgruppe im Alter bis einschließlich acht Jahre auch drei Monate nach Trainingsende noch weiter ausbauen. Die Mittelwerte von 11,00 in der EG.$_{\leq 8}$ und 16,00 in der KG.$_{\leq 8}$ zeigen, dass sich die Kinder, die am Lubo-Training teilgenommen

haben, nochmals signifikant (p=.007) verbessert haben, während die Problembelastung in der KG.$_{\leq 8}$ sogar noch leicht zugenommen hat.

Hyperaktivitäts-/Aufmerksamkeitsprobleme SDQ

Wie im Gesamtproblemwert des SDQs ist auch in der Skala Hyperaktivitäts-/Aufmerksamkeitsprobleme keine positive Entwicklung der Altersgruppe über acht Jahren feststellbar. Die Lehrkräfte nehmen die Schülerinnen und Schüler der EG.$_{>8}$ und der KG.$_{>8}$ zu allen drei Erhebungen in diesem Bereich als gleich problembelastet wahr (p=.227 zu t1; p=.271 zu t2 und p=.912 zu t3).

Abbildung 45: Hyperaktivitäts-/Aufmerksamkeitsprobleme SDQ - Altersgruppen



EG: Experimentalgruppe, KG: Kontrollgruppe; t1: Prätest, t2: Posttest, t3: Follow-Up-Test

Demgegenüber ist in der Altersgruppe bis einschließlich acht wieder ein positiver Verlauf der EG.$_{\leq 8}$ feststellbar. Vor dem Training besteht keine signifikante (p=.290) Differenz zwischen EG.$_{\leq 8}$ und KG.$_{\leq 8}$. Unmittelbar nach dem Training haben die Kinder der EG.$_{\leq 8}$ sich im Mittelwert gegenüber der entsprechenden Kontrollgruppe verbessert - 4,60 in der EG zu 6,08 in der KG. Das Signifikanzniveau dieses Unterschieds beträgt p=.033 im t-Test und im Mann-Whitney-U Test p=.041. Aufgrund der α-Adjustierung von .025 muss dieses Ergebnis allerdings als nicht signifikant abgewiesen werden. Der positive Trend in der EG.$_{\leq 8}$ setzt sich zu t3 fort und die Schülerinnen und Schüler verbessern sich auf einen Mittelwert von 4,00. Demgegenüber steigt die Problembelastung in der KG.$_{\leq 8}$ im Follow-Up nochmals auf einen Mittelwert von 6,25 an. Der

Unterschied zwischen beiden Gruppen wird auf einem Niveau von p=.001 signifikant und es ergibt sich mit d_{korr}=0.61 eine mittlere Effektstärke.

Konklusion zur Forschungshypothese 2.7

Für einen Rückgang der Problembelastung im Bereich des Verhaltens, sowohl in proximalen Maßen direkt am Kind gemessen als auch im Urteil der Lehrkräfte, scheint ein entscheidender Faktor zu sein, dass das Training vor dem achten Lebensjahr der Kinder begonnen wird. Die Auswertungsgruppe der Kinder bis einschließlich acht Jahren ist die einzige Gruppe, in der mit $\overline{d_{korr}}$=0.183 und einem Confidence-Intervall von +/- 0.050 ein kleiner Effekt in der Post-Erhebung feststellbar ist. Auch zu t3, wo in mehreren Auswertungsgruppen Effekte zu verbuchen sind, ist die Auswertungsgruppe der Kinder bis max. acht Jahre die Gruppe mit der größten Mittleren Effektstärke ($\overline{d_{korr}}$=0.740, +/- 0.043), die zudem nur knapp unterhalb eines Effektes mit großer praktischer Relevanz liegt.

Insgesamt sind zu t2 in der Altersgruppe bis einschließlich acht eine von drei Alternativhypothesen als bestätigt anzusehen, während in der Altersgruppe über acht Jahren alle Nullhypothesen beibehalten werden müssen. Zu t3 bestätigen sich in der Altersgruppe kleiner/gleich acht alle drei Alternativhypothesen und in der Altersgruppe bis acht Jahre eine Alternativhypothese. Alle bestätigten Alternativhypothesen und beibehaltenen Nullhypothesen sind in Tabelle 68 zusammengestellt.

Tabelle 68: Konklusion zur Forschungshypothese 2.7

Prä-Post-Vergleich	Prä-Follow-Up-Vergleich
$H_{0.2.7.\text{ALTER}\leq 8.a}$: $\mu_{2\ \text{KG.ALTER}\leq 8} \geq \mu_{2\ \text{EG.ALTER}\leq 8}$	$H_{1.2.7.\text{ALTER}\leq 8.a}$: $\mu_{3\ \text{KG.ALTER}\leq 8} < \mu_{3\ \text{EG.ALTER}\leq 8}$
$H_{1.2.7.\text{ALTER}\leq 8.b}$: $\mu_{2\ \text{KG.ALTER}\leq 8} < \mu_{2\ \text{EG.ALTER}\leq 8}$	$H_{1.2.7.\text{ALTER}\leq 8.b}$: $\mu_{3\ \text{KG.ALTER}\leq 8} < \mu_{3\ \text{EG.ALTER}\leq 8}$
$H_{0.2.7.\text{ALTER}\leq 8.c}$: $\mu_{2\ \text{KG.ALTER}\leq 8} \geq \mu_{2\ \text{EG.ALTER}\leq 8}$	$H_{1.2.7.\text{ALTER}\leq 8.c}$: $\mu_{3\ \text{KG.ALTER}\leq 8} < \mu_{3\ \text{EG.ALTER}\leq 8}$
$H_{0.2.7.\text{ALTER}>8.a}$: $\mu_{2\ \text{KG.ALTER}>8} \geq \mu_{2\ \text{EG.ALTER}>8}$	$H_{1.2.7.\text{ALTER}>8.a}$: $\mu_{3\ \text{KG.ALTER}>8} < \mu_{3\ \text{EG.ALTER}>8}$
$H_{0.2.7.\text{ALTER}>8.b}$: $\mu_{2\ \text{KG.ALTER}>8} \geq \mu_{2\ \text{EG.ALTER}>8}$	$H_{0.2.7.\text{ALTER}>8.b}$: $\mu_{3\ \text{KG.ALTER}>8} \geq \mu_{3\ \text{EG.ALTER}>8}$
$H_{0.2.7.\text{ALTER}>8.c}$: $\mu_{2\ \text{KG.ALTER}>8} \geq \mu_{2\ \text{EG.ALTER}>8}$	$H_{0.2.7.\text{ALTER}>8.c}$: $\mu_{3\ \text{KG.ALTER}>8} \geq \mu_{3\ \text{EG.ALTER}>8}$

Tabelle 69: Rückgang der Problembelastung im Bereich Verhalten in der Altersgruppe ≤ 8 Jahren

		Experimentalgruppe Alter ≤8			Kontrollgruppe Alter ≤8									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
Wally -	prä	25	4,56	*2,64*	56	4,23	*3,11*	*,903*	*79*	.381	.649			
	post	25	4,32	*2,83*	56	3,86	*2,41*	*2,430*	*79*	.503	.453			
	Follow-Up	24	**3,46**	*2,10*	56	**7,05**	*5,72*	*22,698*	*76,88*	**.020**	**.000**		**-0,84**	
Problemwert SDQ	prä	25	15,32	*7,20*	55	14,95	*6,22*	*,773*	*78*	.950	.813			
	post	25	**11,72**	*7,37*	56	**14,96**	*5,94*	*,560*	*79*	**.043**	**.039**		**-0,56**	**.050**
	Follow-Up	24	**11,00**	*7,13*	48	**16,00**	*7,23*	*,120*	*70*	**.006**	**.007**		**-0,75**	**.050**
Hyperaktivität SDQ HA	prä	25	5,16	*3,02*	55	5,87	*2,65*	*,543*	*78*	.344	.290			
	post	25	4,60	*3,06*	56	6,08	*2,74*	*,813*	*79*	.041	.033			.025
	Follow-Up	24	**4,00**	*2,50*	48	**6,25**	*2,66*	*1,335*	*70*	**.001**	**.001**		**-0,61**	**.025**

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der Problembelastung. Wally - = unangemessene Lösungen im Wally‘s social-problem-solving test; SDQ: Einschätzung der Lehrkräfte zum Gesamtproblemwert; SDQ HA: Einschätzung der Lehrkräfte zum Hyperaktivitäts-/Aufmerksamkeitsdefizitsniveau.

Tabelle 70: Rückgang der Problembelastung im Bereich Verhalten in der Altersgruppe > 8 Jahren

		Experimentalgruppe Alter >8			Kontrollgruppe Alter >8									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
Wally -	prä	91	4,12	*3,31*	52	4,69	*3,05*	*,114*	*141*	.128	.310			
	post	91	4,37	*3,70*	52	5,29	*4,90*	*,675*	*141*	.223	.210			
	Follow-Up	87	**3,44**	*2,87*	51	**7,29**	*6,95*	*59,340*	*60,14*	**.004**	**.000**		**-0,63**	
Problemwert SDQ	prä	92	15,89	*5,67*	52	16,62	*6,64*	*,767*	*142*	.774	.491			
	post	92	15,53	*6,18*	45	15,33	*7,09*	*1,762*	*135*	.962	.866			.025
	Follow-Up	90	15,53	*6,41*	48	14,93	*7,06*	*,560*	*136*	.403	.617			.025
Hyperaktivität SDQ HA	prä	92	6,04	*2,44*	52	5,50	*2,81*	*1,284*	*142*	.215	.227			
	post	92	5,70	*2,42*	45	5,20	*2,69*	*1,072*	*135*	.320	.271			.050
	Follow-Up	90	5,32	*2,56*	48	5,37	*2,89*	*1,792*	*136*	.950	.912			.050

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der Problembelastung. Wally - = unangemessene Lösungen im Wally‘s social-problem-solving test; SDQ: Einschätzung der Lehrkräfte zum Gesamtproblemwert; SDQ HA: Einschätzung der Lehrkräfte zum Hyperaktivitäts-/Aufmerksamkeitsdefizitsniveau.

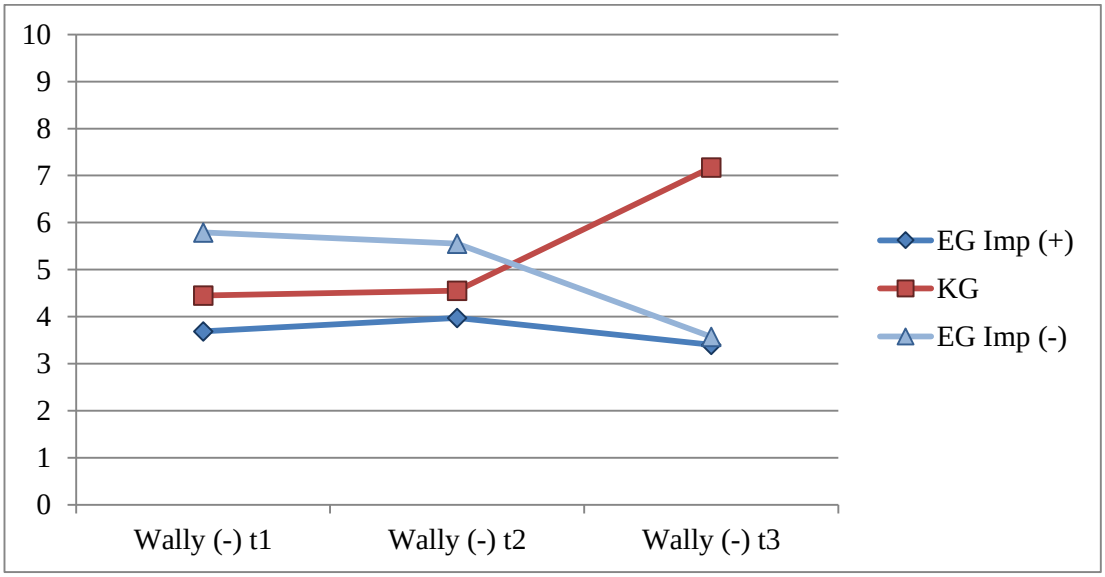
8.3.8 RP-Effekte in Abhängigkeit der Implementation

Für den Rückgang der Problembelastung kann eine ähnlich große Bedeutung wie für das Alter auch für eine gute Implementation nachgewiesen werden. Tabelle 72 und Tabelle 73 zeigen hierzu die deskriptiven und vergleichenden Statistiken der beiden Implementationsgruppen im Vergleich zur Kontrollgruppe.

Kognitive Präsenz unerwünschten Handlungsrepertoires

Zu t1 und zu t2 besteht kein signifikanter Unterschied zwischen der Kontrollgruppe und den beiden Implementationsgruppen, bezogen auf die im Durchschnitt genannten nicht erwünschten Handlungsmöglichkeiten. Im Follow-Up können sich beide Implementationsgruppe signifikant (p=.000 IMP+ und p=.000 IMP-) gegenüber der Kontrollgruppe verbessern. Beide Implementationsgruppen liegen im Mittel zu t3 ungefähr auf demselben Wert, wie in Abbildung 46 zu sehen. Auf Grund des etwas höheren Ausgangswertes zu t1 der $EG._{IMP(-)}$ ergibt sich für diese Auswertungsgruppe mit d_{korr} von 1,04 eine große Effektstärke. Der Effektstärke der $EG._{IMP(+)}$ kommt mit mit einem d_{korr} von 0.49 eine kleine praktische Relevanz an der Grenze zu einer mittleren Effektstärke zu.

Abbildung 46: Kognitive Präsenz unerwünschten Handlungsrepertoires - Wally (-) - Implementationsgruppen

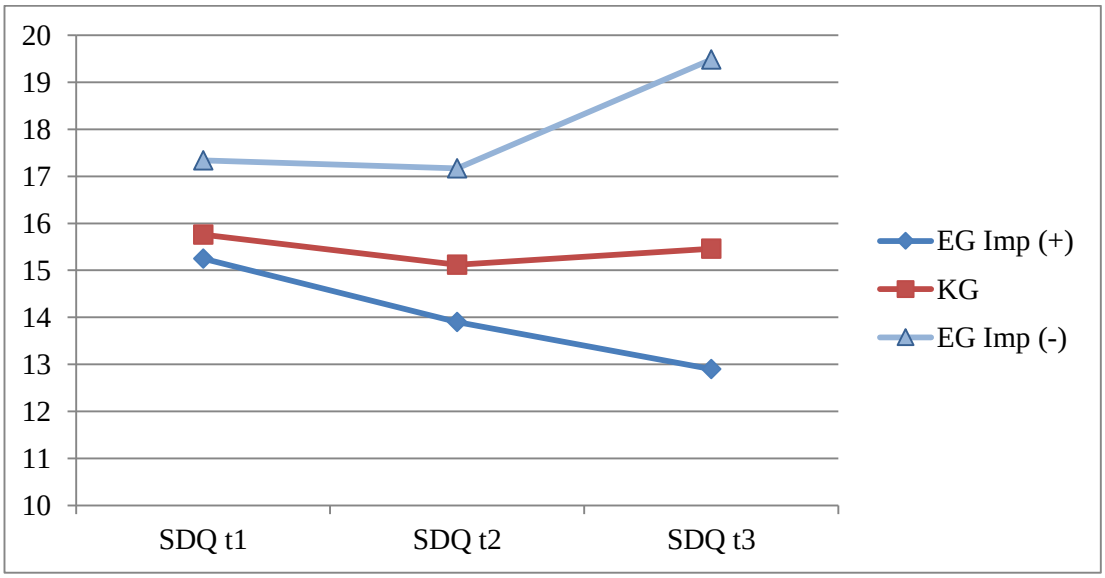


EG: Experimentalgruppe, KG: Kontrollgruppe; t1: Prätest, t2: Posttest, t3: Follow-Up-Test

Gesamtproblemwert SDQ

Auch in der Fremdbeurteilung des Gesamtproblemwerts unterscheiden sich die beiden Implementationsgruppen und die Kontrollgruppe zur Prä- als auch zur Post-Erhebung nicht signifikant voneinander. Dies ändert sich eklatant zur Follow-Up-Messung. Während in der KG kaum eine Veränderung sichtbar ist und sie auf einem Mittelwert von 15,46 +0,30 zu t1 und -0,34 zu t2 persistiert, verschlechtert sich die $EG._{IMP(-)}$ massiv und in der $EG._{IMP(+)}$ nimmt die Problembelastung ab. Die $EG._{IMP(-)}$ weist zu t3 eine signifikant (p=.006) größere Problembelastung bei kleiner Effektstärke (d_{korr}=0,33) auf als die Kinder der Kontrollgruppe. Die Differenz zwischen $EG._{IMP(+)}$ (12,90) und $EG._{IMP(-)}$ (19,48) ist im Follow-Up mit 6,58 größer als die Standardabweichung dieser beider Gruppen, was deutlich in Abbildung 47 abzulesen ist. Der Mittelwert der Rohwerte der $EG._{IMP(-)}$ liegt damit deutlich im auffälligen Bereich, während der Mittelwert der Rohwerte der $EG._{IMP(+)}$ sogar im Normalbereich liegt. Der Effekt der $EG._{IMP(+)}$ gegenüber der KG liegt insgesamt im kleinen Effektstärkenbereich (d_{korr}=-0.30).

Abbildung 47: Gesamtproblemwert SDQ - Implementationsgruppen

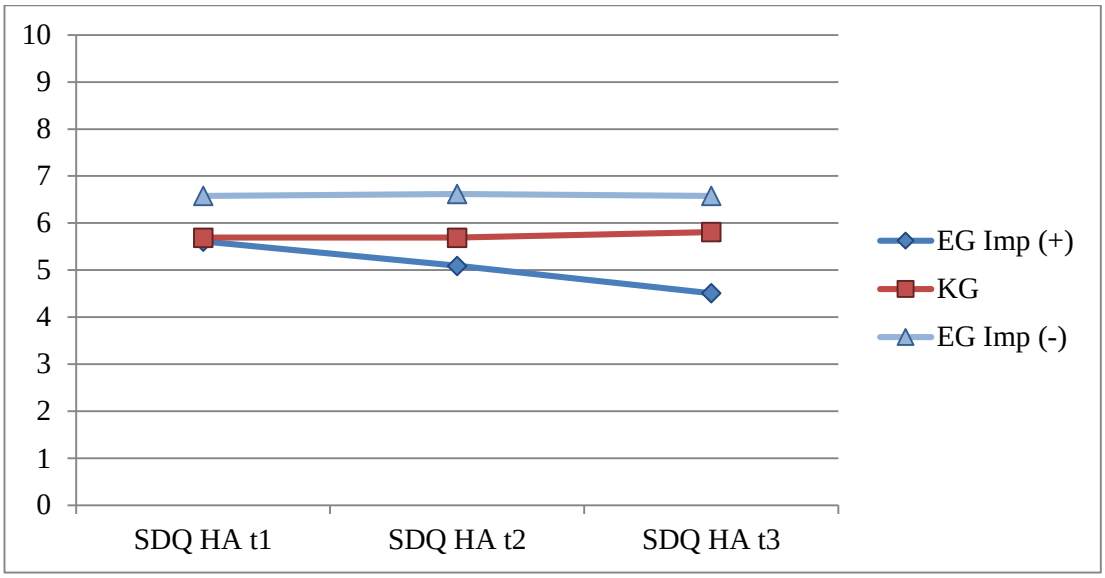


EG: Experimentalgruppe, KG: Kontrollgruppe; t1: Prätest, t2: Posttest, t3: Follow-Up-Test

Hyperaktivitäts-/Aufmerksamkeitsprobleme SDQ

Eine positive Entwicklung ist auch im Bereich der Hyperaktivitäts-/Aufmerksamkeitsprobleme auf Seiten der Auswertungsgruppe mit guten Implementationsparametern zu verzeichnen.

Abbildung 48: Hyperaktivitäts-/Aufmerksamkeitsprobleme SDQ - Implementationsgruppen



EG: Experimentalgruppe, KG: Kontrollgruppe; t1: Prätest, t2: Posttest, t3: Follow-Up-Test

KG und EG.$_{IMP(-)}$ halten zu allen drei Messzeitpunkten ihr Niveau im grenzwertigen Bereich, wie Abbildung 48 zu entnehmen ist. Es besteht zu keinem Zeitpunkt ein signifikanter Unterschied. Demgegenüber nimmt das durch die Lehrkräfte wahrgenommene hyperaktive und unaufmerksame Verhalten in der EG.$_{IMP(+)}$ zum Follow-Up hin im Vergleich zur KG signifikant (p=.002) ab. Die praktische Relevanz liegt hierbei bei einer kleinen Effektstärke (d_{korr}=0.45). Die Rohwerte der EG.$_{IMP(+)}$ sind im Mittel, wie bereits schon im SDQ insgesamt, ebenfalls im Normalbereich.

Konklusion zur Forschungshypothese 2.8

Zu t2 sind alle Nullhypothesen beizubehalten. Zu t3 sind demgegenüber zwei der drei Alternativhypothesen anzunehmen und nur eine Nullhypothese beizubehalten, wie in Tabelle 71 dargestellt. Die Implementationsparameter „Theoriedurchdringung“ und „Transfer in den Alltag“ scheinen keinen maßgeblichen Einfluss auf die kognitive Präsenz unerwünschter Handlungsalternativen zu haben. Das erweiterte Lubo-Training hat in beiden Experimentalgruppen zu einem Rückgang von dieser geführt, während ein Anstieg in der KG zu verzeichnen war.

Der Einfluss der Implementationsparameter auf das in der Schule gezeigte Verhalten, so wie es von den Lehrkräften wahrgenommen wird, scheint jedoch sehr bedeutsam zu sein. Während der Gesamtproblemwert des SDQs in der EG.$_{IMP(-)}$ sogar noch zunimmt im Vergleich zur Kontrollgruppe, geht die Problembelastung in der EG.$_{IMP(+)}$

zurück. Ein Rückgang im Gesamtproblemwert des SDQs ist insgesamt nur in den beiden Auswertungsgruppen IMP+ und Alter kleiner/gleich acht messbar, was auf einen nicht zu unterschätzenden Einfluss dieser beiden unabhängigen Variablen auf eine performante positive Verhaltensveränderung hinweist.

Tabelle 71: Konklusion zur Forschungshypothese 2.8

Prä-Post-Vergleich	Prä-Follow-Up-Vergleich
$H_{0.2.8a}$: $\mu_{2\ KG\text{-}IMP(+)} \geq (\mu_{2\ KG\text{-}IMP(-)} \geq \mu_{2\ EG})$	$H_{0.2.8a}$: $\mu_{3\ KG\text{-}IMP(+)} \geq (\mu_{3\ KG\text{-}IMP(-)} \geq \mu_{3\ EG})$
$H_{0.2.8b}$: $\mu_{2\ KG\text{-}IMP(+)} \geq (\mu_{2\ KG\text{-}IMP(-)} \geq \mu_{2\ EG})$	$H_{1.2.8b}$: $\mu_{3\ KG\text{-}IMP(+)} < (\mu_{3\ KG\text{-}IMP(-)} \leq \mu_{3\ EG})$
$H_{0.2.8c}$: $\mu_{2\ KG\text{-}IMP(+)} \geq (\mu_{2\ KG\text{-}IMP(-)} \geq \mu_{2\ EG})$	$H_{1.2.8c}$: $\mu_{3\ KG\text{-}IMP(+)} < (\mu_{3\ KG\text{-}IMP(-)} \leq \mu_{3\ EG})$

Tabelle 72: Rückgang der Problembelastung im Bereich Verhalten bei hoher Implementation

		Experimentalgruppe Implementation +			Kontrollgruppe									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
Wally -	prä	87	3,69	2,79	108	4,45	3,08	*1,050*	*193*	.078	.074			
	post	87	3,97	2,98	108	4,55	3,87	*,243*	*193*	.285	.251			
	Follow-Up	83	**3,40**	2,73	107	**7,17**	6,31	*64,403*	*151,90*	**.000**	**.000**		**-0,49**	
Problemwert SDQ	prä	88	15,25	6,25	107	15,76	6,45	*,023*	*193*	.905	.581			
	post	88	13,90	6,67	101	15,12	6,45	*,060*	*187*	.274	.204			.025
	Follow-Up	85	**12,90**	6,34	96	**15,46**	7,13	*,855*	*179*	**.032**	**.012**		**-0,30**	.025
Hyperaktivität SDQ HA	prä	88	5,61	2,69	107	5,69	2,72	*,002*	*193*	.905	.842			
	post	88	5,09	2,64	101	5,69	2,74	*,242*	*187*	.117	.128			.050
	Follow-Up	85	**4,51**	2,58	96	**5,81**	2,80	*1,473*	*179*	**.002**	**.002**		**-0,45**	.050

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der Problembelastung. Wally - = unangemessene Lösungen im Wally‘s social-problem-solving test; SDQ: Einschätzung der Lehrkräfte zum Gesamtproblemwert; SDQ HA: Einschätzung der Lehrkräfte zum Hyperaktivitäts-/Aufmerksamkeitsdefizitsniveau.

Tabelle 73: Rückgang der Problembelastung im Bereich Verhalten bei niedriger Implementation

		Experimentalgruppe Implementation -			Kontrollgruppe									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
Wally -	prä	29	5,79	3,76	108	4,45	3,08	*2,321*	*135*	.101	.086			
	post	29	5,55	4,65	108	4,55	3,87	*1,434*	*135*	.265	.237			
	Follow-Up	28	**3,57**	2,71	107	**7,17**	6,31	*21,278*	*104,33*	**.014**	**.000**		**-1,04**	
Problem-wert SDQ	prä	29	17,34	4,96	107	15,76	6,45	*2,007*	*134*	.190	.222			
	post	29	17,17	5,84	101	15,12	6,45	*,566*	*128*	.196	.128			.025
	Follow-Up	29	**19,48**	5,67	96	**15,46**	7,13	*1,864*	*123*	**.005**	**.006**		**0,33**	**.025**
Hyperak-tivi-tät SDQ HA	prä	29	6,58	2,11	107	5,69	2,72	*2,906*	*134*	.107	.104			
	post	29	6,62	2,14	101	5,69	2,74	*2,401*	*128*	.134	.096			.050
	Follow-Up	29	6,58	1,97	96	5,81	2,80	*4,405*	*65,39*	.245	.101			.050

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der Problembelastung. Wally - = unangemessene Lösungen im Wally‘s social-problem-solving test; SDQ: Einschätzung der Lehrkräfte zum Gesamtproblemwert; SDQ HA: Einschätzung der Lehrkräfte zum Hyperaktivitäts-/Aufmerksamkeitsdefizitsniveau.

8.4 Ergebnisse im Bereich der Verbesserung der schulischen Fertigkeiten (SchF)

Eine positive Auswirkung des erweiterten Lubo-Trainings auf die schulischen Fertigkeiten von Förderschülern ist direkt nach Durchführung des Trainings feststellbar. In acht der 15 Auswertungsgruppen sind Mittlere Effektstärken mit einer praktischen Relevanz zu verzeichnen. In weiteren fünf Auswertungsgruppen sind Mittlere Effektstärken im Grenzbereich einer praktischen Relevanz messbar. Alle mittleren Effektstärken (Wilson, 2011) dieses Outcome-Bereichs sind in Abbildung 49 veranschaulicht.

Die größten durchschnittlichen Effekte ergeben sich bei den Kindern der EG.$_{ADHS}$. Das $\overline{d_{korr}}$ von 0.796 mit einem Confidence-Intervall von +/- 0,050 liegt hier im Übergang von Effekten im mittleren bis großen Effektstärkenbereich. Für die Kompetenz- und Fertigkeitenentwicklung ergibt sich somit der größte Nutzen des Lubo-Trainings für Schülerinnen und Schüler mit ADHS.

In der EG.$_{\leq 8}$ ($\overline{d_{korr}}$=0.721 +/- 0.040) und EG.$_{IMP+}$ ($\overline{d_{korr}}$=0.721 +/- 0.014) befinden sich die durchschnittlichen Effekte im mittleren Effektstärkenbereich.

Gute Mittlere Effekte ergeben sich auch in der Auswertungsgruppe der Hochrisikokinder, die mit $\overline{d_{korr}}$=0.456 +/- 0.052, an der Schwelle hin zu Effekten mit mittlerer praktischer Relevanz sind.

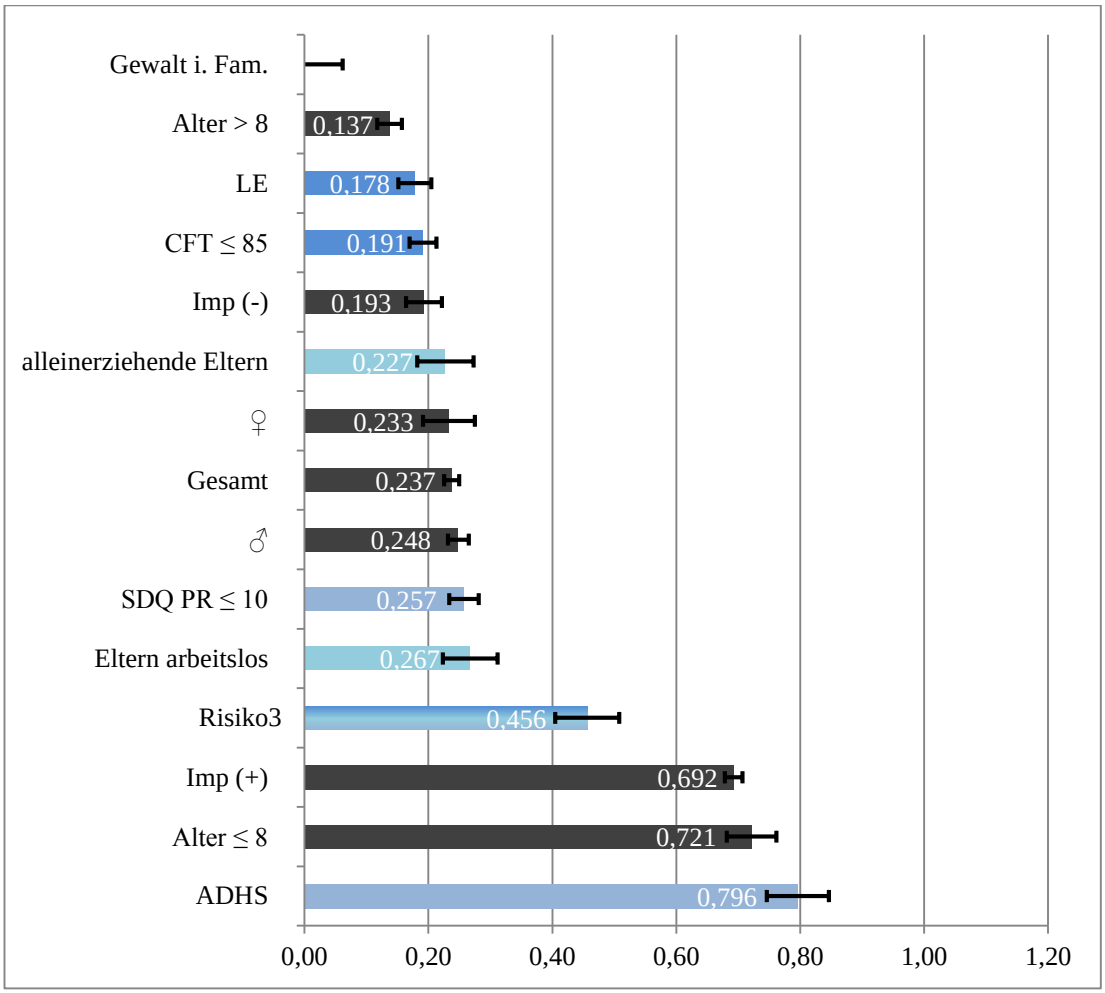
Mittlere Effektstärken im kleinen Effektstärkenbereich ergeben sich in den Auswertungsgruppen der Kinder arbeitsloser Eltern, mit SDQ PR≤10, männlichen Geschlechts und der Gesamtgruppe.

Die fünf Auswertungsgruppen Mädchen, Kinder alleinerziehender Eltern, IMP-, CFT≤85 und zieldifferenter Bildungsgang bewegen sich anhand des gepoolten Standardfehlers auf der Schwelle zu einer kleinen Effektstärke im Durchschnitt der drei definierten abhängigen Variablen.

Für die Auswertungsgruppe der Kinder älter als acht Jahre hat die Mittlere Effektstärke mit $\overline{d_{korr}}$=0.137 bei einem Confidence-Intervall von +/- 0.020 eine Ausprägung ohne praktische Bedeutung.

Bei den Schülerinnen und Schülern mit dem Merkmal „Gewalt in der Familie“ sind keine Effekte feststellbar.

Abbildung 49: Mittlere Effektstärken schulischer Fertigkeiten im Prä-Post-Vergleich



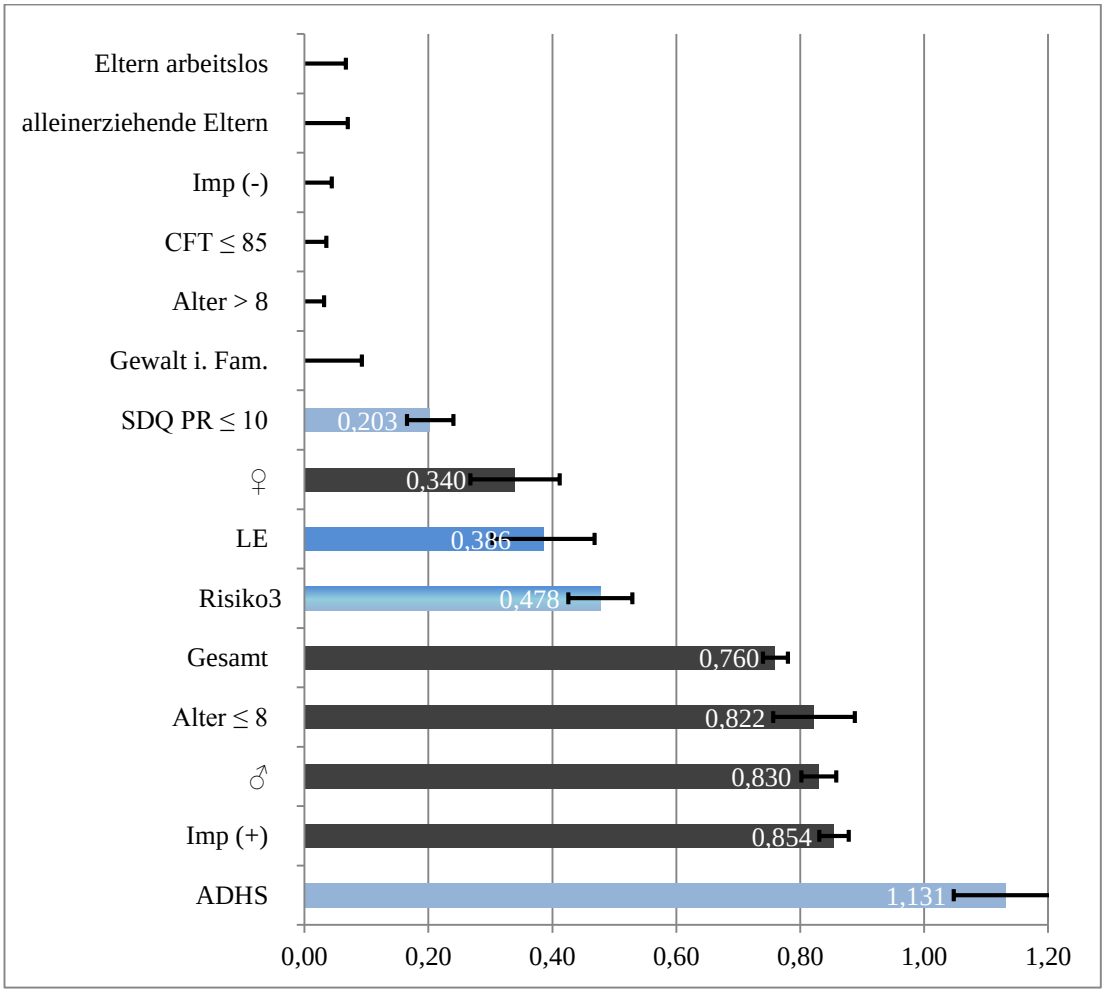
Mittlere Effektstärken d_{korr} nach Wilson (2011) incl. Confidence-Intervallen.

Die Mittleren Effekte der einzelnen Auswertungsgruppen polarisieren sich im Prä-Follow-Up-Vergleich nochmals deutlich, wie in Abbildung 50 dargestellt. Die Ergebnisse der Kinder mit ADHS-Diagnose liegen auch zu t3 weiterhin im großen Effektstärkenbereich. Der Mittlere Effekt dieser Auswertungsgruppe liegt zur Follow-Up Erhebung bei $\overline{d_{korr}}$=1.131 und einem Confidence-Intervall von +/- 0.084. Auch die Auswertungsgruppen EG.$_{IMP+}$ ($\overline{d_{korr}}$=0.854 +/- 0.024) und EG.♂ ($\overline{d_{korr}}$=0.830 +/- 0.028) zeigen in dieser Erhebung Effekte mit großem praktischem Nutzen. Die Schülerinnen und Schüler bis acht Jahre können sich auch nochmal verbessern und bewegen sich in ihren Mittleren Effekten im Grenzbereich von einer mittleren zu einer großen Effektstärke ($\overline{d_{korr}}$=0.822 +/- 0.066).

Durch diese vier großen Effekte in den eben beschriebenen Auswertungsgruppen liegt auch die Mittlere Effektstärke der Gesamtgruppe mit $\overline{d_{korr}}$=0.760 +/- 0.020 im Bereich mit mittlerer praktischer Relevanz.

Die Auswertungsgruppe der Kinder mit kumuliertem Risiko hält im Mittel ihr Niveau von t2, im Übergang von kleiner zur mittleren Effektstärke ($\overline{d_{korr}}$=0.478 +/- 0.066).
Die beiden Auswertungsgruppen Mädchen und „zieldifferenter Bildungsgang“ haben sich zu t3 leicht verbessert und liegen nun klar im kleinen Effektstärkenbereich.
In der Auswertungsgruppe SDQ PR≤10 gehen die Mittleren Effekte im Vergleich zu t2 leicht zurück und liegen nun nur noch auf der Grenze zu einer praktischen Bedeutung ($\overline{d_{korr}}$=0.203 +/- 0.037).
In insgesamt sechs Auswertungsgruppen, allen dreien des erhöhten Kontextrisikos, Alter>8, CFT≤85 und IMP-, sind keine Effekte zu verzeichnen.

Abbildung 50: Mittlere Effektstärken schulischer Fertigkeiten im Prä-Follow-Up-Vergleich



Mittlere Effektstärken d_{korr} nach Wilson (2011) incl. Confidence-Intervallen.

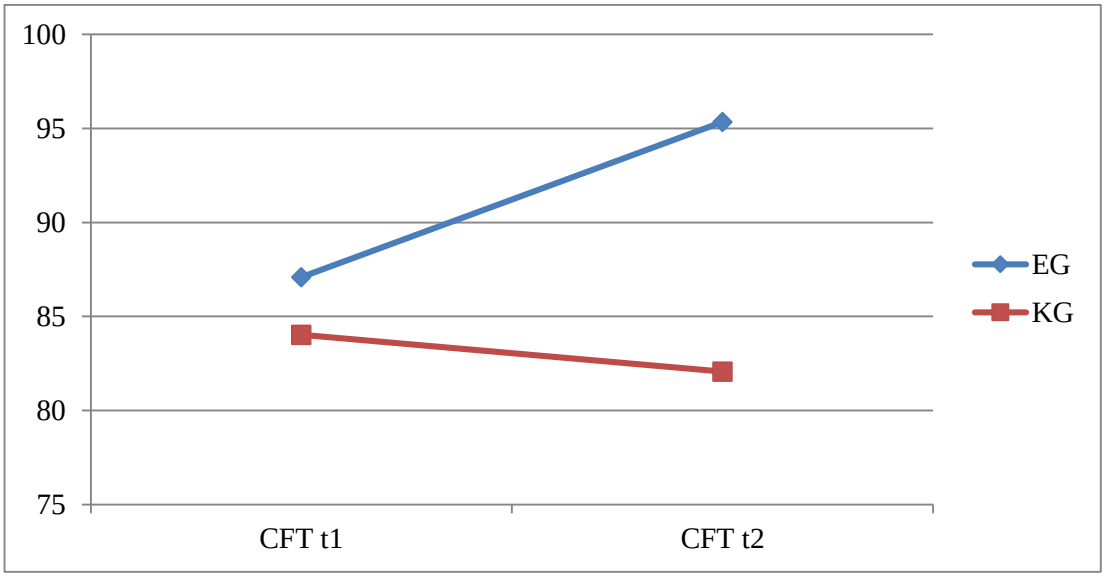
8.4.1 SchF-Effekte der Gesamtgruppe

Tabelle 75 zeigt die deskriptive und vergleichende Statistik zur Entwicklung der schulischen Fertigkeiten der Gesamtgruppe.

Kognitive Problemlösekompetenz

EG und KG unterscheiden sich zu t1, bezogen auf ihre Fertigkeiten im Bereich der kognitiven Problemlösekompetenz im CFT, nicht signifikant (p=.150) voneinander. Zu t2 weisen die Kinder der EG dann allerdings signifikant (p=.000) bessere Fertigkeiten auf als die Kinder der KG. Für die Praktische Bedeutung ergibt sich hierbei eine mittlere Effektstärke von d_{korr}=0.750. Abbildung 51 zeigt die Entwicklung grafisch.

Abbildung 51: Entwicklung schulischer Fertigkeiten CFT - Gesamtgruppe



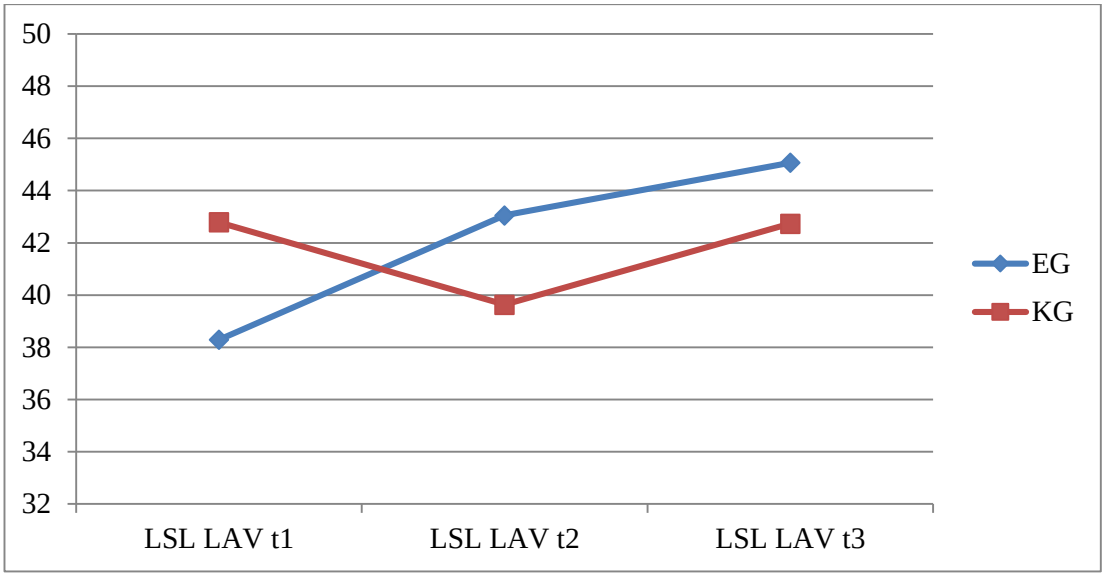
EG: Experimentalgruppe, KG: Kontrollgruppe; t1: Prätest, t2: Posttest, t3: Follow-Up-Test

Lern- und Arbeitsverhalten LSL

Vor der Umsetzung von Lubo weist die KG mit einem Mittelwert von 42,79 einen signifikant (p=.000) höheren Wert im Bereich des Lern-Arbeitsverhaltens auf als die EG mit einem Mittelwert von 38,29. Dieser Unterschied kehrt sich deskriptiv zu t2 um, sodass hier die EG mit 43,05 einen höheren Mittelwert ausweist als die KG mit einem Mittelwert von 39,63. Aufgrund von Verletzungen in den Berechnungsvoraussetzungen in der Kovarianzanalyse (p=.000*) kann ein signifikanter Unterschied beider Gruppen zu t2 allerdings nicht valide bestätigt werden. Die positive Entwicklung der EG setzt sich aber auch zu t3 weiter fort, sodass sie hier einen signifikant (p=.000)

höheren Mittelwert von 45,07 im Vergleich zur KG erzielt, welche mit einem Mittelwert von 42,73 wieder auf dem Niveau von t1 persistiert. Für die Entwicklung der EG im Prä-Follow-Up-Vergleich ergibt sich mit d_{korr}=0.790 eine mittlere Effektstärke.

Abbildung 52: Entwicklung Lern- und Arbeitsverhalten LSL - Gesamtgruppe

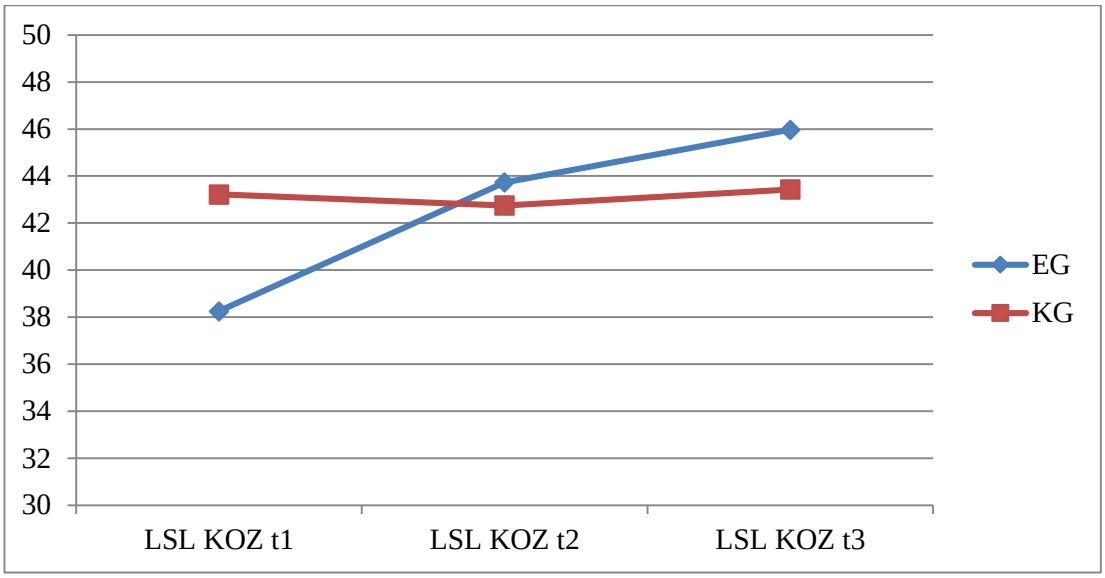


EG: Experimentalgruppe, KG: Kontrollgruppe; t1: Prätest, t2: Posttest, t3: Follow-Up-Test

Konzentration LSL

Die Entwicklung der Konzentration beider Gruppen verläuft parallel zur Entwicklung im Lern-Arbeitsverhalten insgesamt. Beide Gruppen unterscheiden sich in der Konzentration zu t1 signifikant (p=.001) voneinander, wobei die KG bessere Werte ausweist. Die Schülerinnen und Schüler der EG weisen im Vergleich zu t1 kontinuierlich höhere Werte auf, während die Fertigkeiten der Kinder der KG nur leicht schwanken, in Summe aber ihren Wert halten. Zu t2 erzielt die EG bereits einen höheren Wert als die KG. Aufgrund von Verletzung der Berechnungsvoraussetzungen ist das Signifikanzniveau von p=.001* dieses Unterschiedes zu t2 allerdings nicht als valide anzusehen. Zum dritten Messzeitpunkt liegt die EG dann signifikant (p=.000) vor der Kontrollgruppe. Hierbei ergibt sich hier eine mittlere Effektstärke von d_{korr}=0.730.

Abbildung 53: Entwicklung Konzentration LSL - Gesamtgruppe



EG: Experimentalgruppe, KG: Kontrollgruppe; t1: Prätest, t2: Posttest, t3: Follow-Up-Test

Konklusion zur Forschungsfrage 3.1

In Summe stellt sich das erweiterte Lubo-Training als eine gute Möglichkeit dar, um Schülerinnen und Schüler in ihren schulbezogenen Fertigkeiten zu fördern. Zu t2 bestätigt sich eine der drei Alternativhypothesen, sodass die Mittlere Effektstärke dieser drei Variablen insgesamt nur bei $\overline{d_{korr}}$=0.237 im Confidence-Intervall +/- 0.012 liegt. In den weiteren beiden Variablen sind jedoch auch positive Tendenzen in der Entwicklung von deren Mittelwerten gegenüber denen der Kontrollgruppe zu beobachten und die p-Werte weisen auf signifikante Unterschiede hin. Diese sind, wie oben beschrieben, auf Grund der Verletzung der Berechnungsvoraussetzungen der Kovarianzanalyse zu verwerfen. Alle Kennwerte deuten allerdings darauf hin, dass tendenziell direkt nach dem Training mit größeren Effekten zu rechnen ist.

Im Prä-Follow-Up-Vergleich bestätigen sich dann alle Alternativhypothesen, sodass der durchschnittliche Effekt dann im Bereich einer soliden mittleren praktischen Relevanz bei $\overline{d_{korr}}$=0.760 +/- 0.020 zu verorten ist. Alle gerichteten statischen Hypothesen sind in Tabelle 74 zusammengestellt:

Tabelle 74: Konklusion zur Forschungsfrage 3.1

Prä-Post-Vergleich	Prä-Follow-Up-Vergleich
$H_{1.3.1a}$: $\mu_{2\ EG} > \mu_{2\ KG}$	
$H_{0.3.1b}$: $\mu_{2\ EG} \leq \mu_{2\ KG}$	$H_{1.3.1b}$: $\mu_{3\ EG} > \mu_{3\ KG}$
$H_{0.3.1c}$: $\mu_{2\ EG} \leq \mu_{2\ KG}$	$H_{1.3.1c}$: $\mu_{3\ EG} > \mu_{3\ KG}$

Tabelle 75: Entwicklung der schulischen Fertigkeiten in der Gesamtgruppe

		Experimentalgruppe Gesamt			Kontrollgruppe Gesamt									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
CFT	prä	116	87,09	*16,54*	108	84,02	*15,13*	2,420	222	.096	.150			
	post	115	**95,34**	*18,26*	108	**82,07**	*17,19*	2,791	221	**.000**	**.000**		**0.75**	
Lern/Arbeit LSL LAV	prä	117	38,29	*10,34*	107	42,79	*7,46*	8,697	222	.001	.000			
	post	117	43,05	*8,54*	108	39,63	*12,53*	4,937	222			.000*		.050
	Follow-Up	113	**45,07**	*7,95*	96	**42,73**	*7,45*	,015	206			**.000**	**0.79**	**.050**
Konzentration LSL KOZ	prä	117	38,25	*12,90*	107	43,22	*8,52*	6,947	222	.002	.001			
	post	117	43,73	*9,89*	108	42,75	*7,04*	14,612	215			.001*		.025
	Follow-Up	113	**45,97**	*9,27*	96	**43,43**	*8,50*	1,578	200			**.000**	**0.73**	**.025**

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der schulischen Fertigkeiten. CFT = kognitive Problemlösekompetenz im Culture Fair Test; LSL LAV: Einschätzung der Lehrkräfte zum Lern- und Arbeitsverhalten; LSL KOZ: Einschätzung der Lehrkräfte zur Konzentration; *Die Berechnungsvorrausetzungen wurden verletzt.

8.4.2 SchF-Effekte bei Kindern mit kognitivem Risiko

In Tabelle 77 und in Tabelle 78 sind die deskriptive und vergleichende Statistik der Entwicklung der schulischen Fertigkeiten der Kinder mit erhöhtem kognitivem Risiko dargestellt.

Kognitive Problemlösekompetenz

Im Prä-Post-Vergleich nennen beide Versuchsgruppen mit erhöhtem kognitivem Risiko signifikant (p=.008 LE & p=.002 CFT≤85) mehr sozial erwünschte Handlungsalternativen als die jeweilige Kontrollgruppe. Vor der Maßnahme bestand kein statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen den Gruppen. Für beide EG ergibt sich für t2 hierbei jeweils eine mittlere Effektstärke (d_{korr}=0.55 LE & d_{korr}=0.59 CFT≤85).

Lern- und Arbeitsverhalten LSL

$EG_{.LE}$ und $KG_{.LE}$ unterscheiden sich in ihrem Lern- und Arbeitsverhalten vor der Durchführung von Lubo signifikant (p=.000) voneinander. Die $KG_{.LE}$ zeigt für ihr Alter und Geschlecht einen Mittelwert im normalen Bereich innerhalb der ersten Standardabweichung. Demgegenüber ist das Lern-/Arbeitsverhalten der $EG_{.LE}$ nur stark unterdurchschnittlich ausgeprägt. Sowohl direkt nach dem Training als auch zum Follow-Up können die Schülerinnen und Schüler der $EG_{.LE}$ ihr Arbeitsverhalten allerdings verbessern und erzielen im Mittelwert wieder Ergebnisse innerhalb des alters- und geschlechtstypischen Bereichs. Unter Einbezug des Vortestunterschieds als Kovariate zeigt sich zu t2 noch keine signifikante Differenz zwischen $EG_{.LE}$ und $KG_{.LE}$, zu t3 ist die $EG_{.LE}$ dann jedoch bei großer Effektstärke (d_{korr}=0.80) signifikant besser (p=.003).

Die Entwicklung der $EG_{.CFT≤85}$ und $KG_{.CFT≤85}$ sieht in der Betrachtung der Mittelwerte identisch wie die der zieldifferenten Gruppen aus. Auch hier weist die $EG_{.CFT≤85}$ zu t1 nur einen stark unterdurchschnittlichen Wert im Lern-Arbeitsverhalten aus und kann sich zu t2 und t3 hin massiv verbessern. Die Varianzanalyse mit t1 als Kovariate ergibt allerdings sowohl in der Post- als auch in der Follow-Up-Erhebung keine signifikanten Unterschiede zwischen $EG_{.CFT≤85}$ und $KG_{.CFT≤85}$.

Konzentration LSL

Auch in der Konzentration zeigen die Schülerinnen und Schüler mit zieldifferentem Bildungsgang der EG einen signifikant schlechteren Mittelwert im LSL - deutlich un-

terhalb des Normbereichs - als die der entsprechenden KG. Auch hier erzielen die Kinder der EG.LE nach dem Training (zu t2 & t3) wieder Werte in der Skala „Konzentration“ die innerhalb der Alters- und Geschlechtsnorm liegen. In der Varianzanalyse ergibt sich hierzu unter Verwendung des ersten Messzeitpunktes als Kovariate aber kein signifikanter Unterschied zwischen $EG._{LE}$ und $KG._{LE}$.

Parallel hierzu auch die Entwicklung von $EG._{CFT\leq 85}$ und $KG._{CFT\leq 85}$, nur mit dem Unterschied, dass die $EG._{CFT\leq 85}$ zu t2 einen signifikant (p=.035*) besseren Wert als die KG. $EG._{CFT\leq 85}$ erzielt. Jedoch sind hierbei einerseits die Berechnungsvoraussetzungen verletzt und andererseits liegt die α-Adjustierung bei .025, sodass dieser Unterschied zurückzuweisen ist.

Konklusion zur Forschungsfrage 3.2

Für die Schülerinnen und Schüler, die zieldifferent unterrichtet werden, bestätigt sich zu t2 eine Alternativhypothese und zwei Nullhypothesen müssen beibehalten werden. Zu t3 muss dann eine Nullhypothese beibehalten werden und eine Alternativhypothese wird bestätigt. Insgesamt profitiert diese Gruppe bezogen auf ihre schulischen Fertigkeiten, vor allem über einen längeren Zeitraum gesehen. Während die Mittlere Effektstärke zum Post-Test noch bei $\overline{d_{korr}}$=0.178 (Confidence-Intervall +/- 0,027) liegt und somit kaum eine praktische Relevanz hat, erhöht sie sich zu t3 auf =0.386 bei einem Confidence-Intervall von +/-0,042.

In der Auswertungsgruppe der Schüler mit einem CFT-Wert unter bzw. gleich 85 bestätigt sich zu t2 ebenfalls eine Alternativhypothese. Hier ist insgesamt, wie auch in der anderen Auswertungsgruppe dieses Risikobereichs, nur ein geringer Mittlerer Effekt von $\overline{d_{korr}}$=0.191 (Confidence-Intervall +/- 0,022), quasi ohne praktische Bedeutung, feststellbar. Zum Follow-Up müssen alle Nullhypothesen beibehalten werden. Hier ergibt sich, bezogen auf die schulischen Fertigkeiten, durch das erweiterte Lubo-Programm kein andauernder Effekt für Kinder mit einem niedrigen CFT-Wert.

Alle gerichteten statistischen Hypothesen dieses Auswertungsbereichs sind in Tabelle 76 dargestellt:

Tabelle 76: Konklusion zur Forschungsfrage 3.2

Prä-Post-Vergleich	Prä-Follow-Up-Vergleich
$H_{1.3.2.LE.a}$: $\mu_{2\ EG.LE} > \mu_{2\ KG.LE}$	
$H_{0.3.2.LE.b}$: $\mu_{2\ EG.LE} \leq \mu_{2\ KG.LE}$	$H_{1.3.2.LE.b}$: $\mu_{3\ EG.LE} > \mu_{3\ KG.LE}$
$H_{0.3.2.LE.c}$: $\mu_{2\ EG.LE} \leq \mu_{2\ KG.LE}$	$H_{0.3.2.LE.c}$: $\mu_{3\ EG.LE} \leq \mu_{3\ KG.LE}$
$H_{1.3.2.CFT\leq85.a\text{-}c}$: $\mu_{2\ EG.CFT\leq85} > \mu_{2\ KG.CFT\leq85}$	
$H_{0.3.2.CFT\leq85.b}$: $\mu_{2\ EG.CFT\leq85} \leq \mu_{2\ KG.CFT\leq85}$	$H_{0.3.2.CFT\leq85.b}$: $\mu_{3\ EG.CFT\leq85} \leq \mu_{3\ KG.CFT\leq85}$
$H_{0.3.2.CFT\leq85.c}$: $\mu_{2\ EG.CFT\leq85} \leq \mu_{2\ KG.CFT\leq85}$	$H_{0.3.2.CFT\leq85.c}$: $\mu_{3\ EG.CFT\leq85} \leq \mu_{3\ KG.CFT\leq85}$

Tabelle 77: Entwicklung der schulischen Fertigkeiten bei Kindern im zieldifferenten Bildungsgang

		Experimentalgruppe zieldifferent			Kontrollgruppe zieldifferent									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
CFT	prä	70	80,30	*14,54*	38	81,03	*13,35*	2,274	106	.921	.150			
	post	69	**87,26**	*14,85*	38	**79,53**	*13,10*	2,623	105	.006	**.008**		**0.55**	
Lern/Arbeit LSL LAV	prä	71	34,82	*10,21*	37	41,72	*6,15*	6,923	103,68	.000	.000			
	post	71	41,26	*6,98*	38	43,10	*6,53*	3,489	106			.171*		.025
	Follow-Up	68	**43,56**	*6,79*	37	**43,28**	*6,32*	,977	102			**.003**	**0.80**	**.050**
Konzentration LSL KOZ	prä	71	34,73	*13,46*	37	41,94	*6,31*	6,330	105,13	.001	.001			
	post	71	41,78	*7,49*	38	42,71	*6,91*	1,205	106			.472		.050
	Follow-Up	68	43,86	*8,78*	37	42,67	*8,94*	,467	102			.054		.025

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der schulischen Fertigkeiten. CFT = kognitive Problemlösekompetenz im Culture Fair Test; LSL LAV: Einschätzung der Lehrkräfte zum Lern- und Arbeitsverhalten; LSL KOZ: Einschätzung der Lehrkräfte zur Konzentration; *Die Berechnungsvorrausetzungen wurden verletzt.

Tabelle 78: Entwicklung der schulischen Fertigkeiten bei Kindern mit CFT≤85

		Experimentalgruppe CFT ≤ 85			Kontrollgruppe CFT ≤ 85									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
CFT	prä	54	72,39	*8,92*	69	74,91	*7,66*	*,734*	*121*	.131	.094			
	post	54	**81,65**	*12,39*	69	**74,13**	*13,35*	*,324*	*121*	.004	**.002**		**0.59**	
Lern/Arbeit LSL LAV	prä	54	33,72	*10,39*	68	41,93	*7,34*	*5,060*	*91,96*	.000	.000			
	post	54	41,50	*6,97*	69	42,28	*6,49*	*2,958*	*120*			.104*		.050
	Follow-Up	52	43,38	*6,25*	60	42,80	*7,20*	*,458*	*109*			.121		.050
Konzentration LSL KOZ	prä	54	33,73	*13,56*	68	41,97	*8,86*	*4,652*	*87,14*	.000	.000			
	post	54	41,75	*9,14*	69	42,31	*6,81*	*4,416*	*120*			.035*		.025
	Follow-Up	52	44,11	*5,97*	60	42,29	*8,74*	*,776*	*103*			.074		.025

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α–Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der schulischen Fertigkeiten. CFT = kognitive Problemlösekompetenz im Culture Fair Test; LSL LAV: Einschätzung der Lehrkräfte zum Lern- und Arbeitsverhalten; LSL KOZ: Einschätzung der Lehrkräfte zur Konzentration; *Die Berechnungsvorrausetzungen wurden verletzt.

8.4.3 SchF-Effekte bei Kindern mit erhöhtem psychischem Risiko

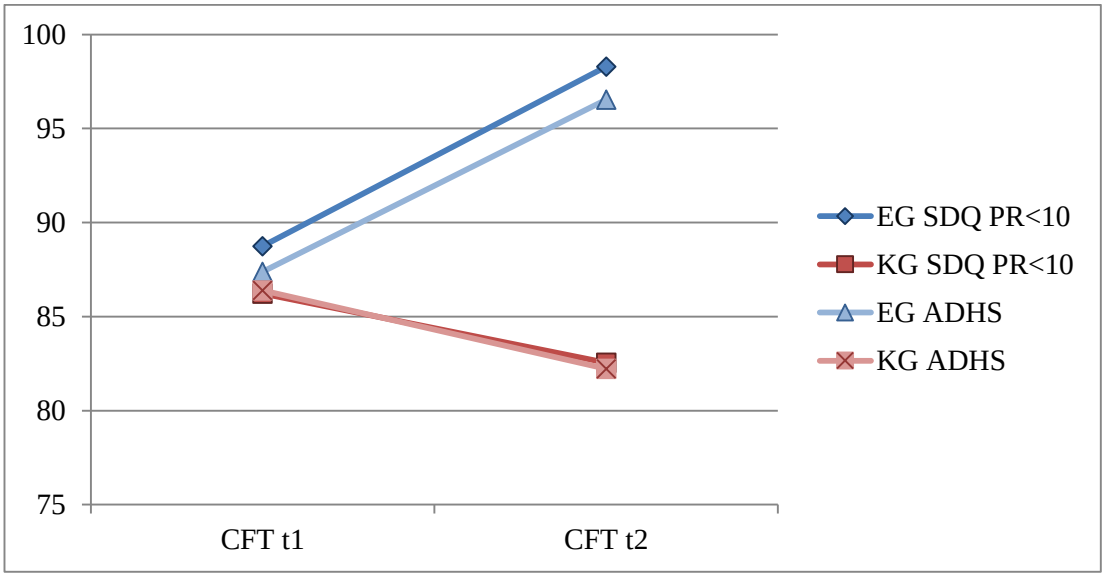
Die statistisch beschreibenden und vergleichenden Ergebnisse im Bereich der schulischen Fertigkeiten sind für Kinder mit erhöhtem psychischem Risiko in Tabelle 80 und Tabelle 81 aufgeführt.

Kognitive Problemlösekompetenz

Vor der Durchführung des erweiterten Lubo-Trainings unterscheiden sich beide Experimental- und Kontrollgruppen mit erhöhtem psychischen Risiko (SDQ PR<10 & ADHS) nicht signifikant in ihrem kognitiven Leistungspotential - gemessen mit dem CFT - voneinander. Zur Post-Erhebung weisen dann beide Experimentalgruppen einen signifikant (p=.000 bei SDQ PR<10 & p=.010 bei ADHS) höheren CFT-Wert aus als die jeweilige Kontrollgruppe, wie in Abbildung 51zu sehen.

Für die Kinder der Auswertungsgruppe SDQ PR<10 ergibt sich hierbei mit einem d_{korr} von 0.82 ein großer und für die Schülerinnen und Schüler mit ADHS ein mittlerer Effekt mit d_{korr}=0.72.

Abbildung 54: Entwicklung schulischer Fertigkeiten CFT - bei Kindern mit erhöhtem psychischem Risiko



EG: Experimentalgruppe, KG: Kontrollgruppe; t1: Prätest, t2: Posttest, t3: Follow-Up-Test

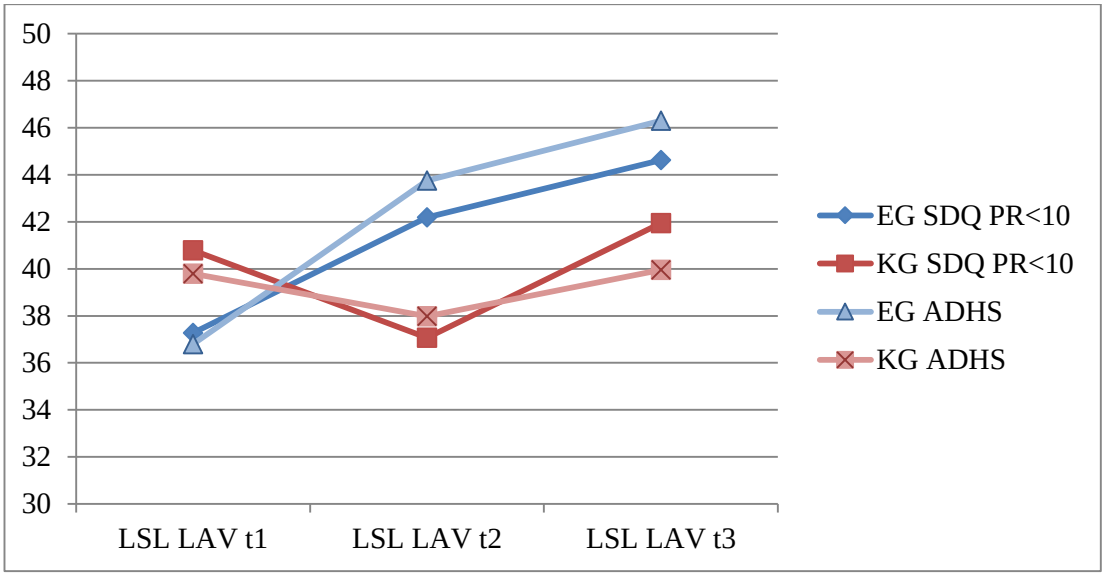
Lern- und Arbeitsverhalten LSL

Auch im durch die Lehrkraft wahrgenommenen Lern-Arbeitsverhalten verbessern sich die Kinder der Experimentalgruppe mit ADHS signifikant zu t2 (p=.016) und zu t3

(p=.001) gegenüber ihrer Kontrollgruppe. Vor dem Training bestand kein überzufälliger Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen (p=.250). Die Schülerinnen mit ADHS, die am Lubo-Programm teilgenommen haben, können dann direkt nach dem Training zunächst (t2) mit einer mittleren Effektstärke (d_{korr}=0.68) und dann mit einer großen Effektstärke zu t3 (d_{korr}=0.95) im Vergleich zur Kontrollgruppe ihre Werte im LSL Lern-Arbeitsverhalten verbessern. Während die LSL-Werte vor der Maßnahme in $EG._{ADHS}$ und $KG._{ADHS}$ unterhalb der ersten Standardabweichung in der Alters- und Geschlechtsnorm waren, so liegen die LSL-Werte der $EG._{ADHS}$ nach dem Training innerhalb des „normalen“ Bereichs. Demgegenüber persistiert die $KG._{ADHS}$ auf ihrem leicht unterdurchschnittlichen Niveau.

In der Auswertungsgruppe der Kinder mit einem auffälligen SDQ-Gesamtproblemwert unterscheiden sich zu t1 $KG._{SDQ.PR<10}$ und $EG._{SDQ.PR<10}$ signifikant voneinander. Die KG weist gegenüber der $EG._{SDQ.PR<10}$ einen besseren LSL-Wert aus. Die LSL-Werte der $EG._{SDQ.PR<10}$ entwickeln sich zu t2 und zu t3 linear nach oben, sodass die vormals unterdurchschnittlichen LSL-Mittelwert der $EG._{SDQ.PR<10}$ zu t2 und zu t3 innerhalb des normalen Bereichs liegen. Unter Einbezug der Vortestunterschiede als Kovariate unterscheidet sich die Entwicklung von $EG._{SDQ.PR<10}$ und $KG._{SDQ.PR<10}$ jedoch nicht signifikant.

Abbildung 55: Entwicklung Lern- und Arbeitsverhalten LSL - bei Kindern mit erhöhtem psychischem Risiko



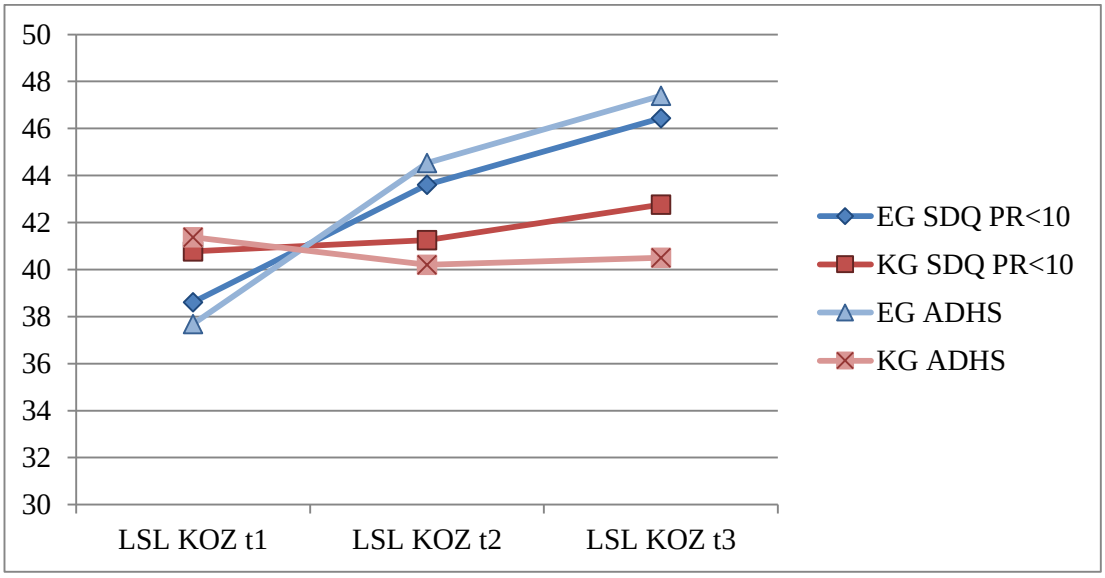
EG: Experimentalgruppe, KG: Kontrollgruppe; t1: Prätest, t2: Posttest, t3: Follow-Up-Test

Konzentration LSL

Die Mittelwerte der Konzentration in der LSL liegen in beiden Experimentalgruppen dieses Auswertungsbereichs etwas unterhalb den Mittelwert der Kontrollgruppen. Beide Gruppen bewegten sich insgesamt unterhalb der ersten Standardabweichung in der Alters- und Geschlechtsnorm. Signifikant unterscheiden sich die Versuchsgruppen allerdings nicht von den Kontrollgruppen (p=.254 bei SDQ.PR<10 & p=.200 bei ADHS).

In beiden Gruppen, in denen Lubo durchgeführt wurde, entwickelte sich die LSL Konzentration von t1 über t2 hin zu t3 linear nach oben, sodass sowohl direkt nach dem Training als auch drei Monate danach die Experimentalgruppen wieder innerhalb des unauffälligen Bereichs in der Alters- und Geschlechtsnorm liegen. Die Entwicklung ist in Abbildung 53 dargestellt. Im Vergleich zu den Kontrollgruppen ist diese positive Veränderung für die $EG._{SDQ.PR<10}$ zu t3 bei einer kleinen Effektstärke (d_{korr}=0.41) signifikant und für die $EG._{ADHS}$ zu t2 und t3 (p=.028 & p=.002) bei großen Effektstärken (d_{korr}=1.00 & d_{korr}=1.33).

Abbildung 56: Entwicklung Konzentration LSL - bei Kindern mit erhöhtem psychischem Risiko



EG: Experimentalgruppe, KG: Kontrollgruppe; t1: Prätest, t2: Posttest, t3: Follow-Up-Test

Konklusion zur Forschungsfrage 3.3

Direkt nach dem Training bestätigt sich in diesem Outcome-Bereich für die Schülerinnen und Schüler mit einem hohen SDQ-Gesamtproblemwert eine von zwei Alternativhypothesen. Zu t3 muss dann eine Nullhypothese beibehalten werden und eine

Alternativhypothese bestätigt sich. Insgesamt bleibt die Mittlere Effektstärke in dieser Auswertungsgruppe von t2 hin zu t3 relativ stabil ($\overline{d_{korr}}$=0.257 +/-0,024 zu t2 & $\overline{d_{korr}}$=0.203 +/-0,037 zu t3) auf einem Niveau eines kleinen Effektes.

Die Kinder mit ADHS verbessern sich in allen unabhängigen Variablen der schulischen Fertigkeiten, sodass sowohl zu t2 als auch zu t3 alle Alternativhypothesen bestätigt werden. Diese Schülerinnen und Schüler ziehen für ihre Entwicklung der schulischen Fertigkeiten den größten Nutzen aus dem erweiterten Lubo-Training und weisen in diesem Kontext von allen Auswertungsgruppen im Mittel die größten Effekte aus. Mit $\overline{d_{korr}}$=0.796 und einem Confidence-Intervall von +/- 0,050 liegt die $\overline{ES}$ zu t2 im Übergang von einer mittleren zu einer großen Effektstärke und zu t3 mit $\overline{d_{korr}}$=1.131 (Confidence-Intervall +/-0,084) deutlich im großen Effektstärkenbereich. Alle statistisch gerichteten Hypothesen dieses Auswertungsbereichs der Kinder mit erhöhtem psychischem Risiko sind in Tabelle 79 zusammengestellt:

Tabelle 79: Konklusion zur Forschungsfrage 3.3

Prä-Post-Vergleich	Prä-Follow-Up-Vergleich
$H_{1.3.3.SDQ.a}$: $\mu_{2\ EG.SDQ} > \mu_{2\ KG.SDQ}$	
$H_{0.3.3.SDQ.b}$: $\mu_{2\ EG.SDQ} \leq \mu_{2\ KG.SDQ}$	$H_{0.3.3.SDQ.b}$: $\mu_{3\ EG.SDQ} \leq \mu_{3\ KG.SDQ}$
$H_{0.3.3.SDQ.c}$: $\mu_{2\ EG.SDQ} \leq \mu_{2\ KG.SDQ}$	$H_{1.3.3.SDQ.c}$: $\mu_{3\ EG.SDQ} > \mu_{3\ KG.SDQ}$
$H_{1.3.3.ADHS.a}$: $\mu_{2\ EG.ADHS} > \mu_{2\ KG.ADHS}$	
$H_{1.3.3.ADHS.b}$: $\mu_{2\ EG.ADHS} > \mu_{2\ KG.ADHS}$	$H_{1.3.3.ADHS.b}$: $\mu_{3\ EG.ADHS} > \mu_{3\ KG.ADHS}$
$H_{1.3.3.ADHS.c}$: $\mu_{2\ EG.ADHS} > \mu_{2\ KG.ADHS}$	$H_{1.3.3.ADHS.c}$: $\mu_{3\ EG.ADHS} > \mu_{3\ KG.ADHS}$

Tabelle 80: Entwicklung der schulischen Fertigkeiten bei Kindern mit SDQ PR<10

		Experimentalgruppe SDQ PR<10			Kontrollgruppe SDQ PR<10									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
CFT	prä	59	88,75	*17,33*	53	86,23	*16,23*	*,038*	*55*	.239	.430			
	post	59	**98,29**	*19,87*	53	**82,55**	*18,57*	*,077*	*55*	**.000**	.000		**0.82**	
Lern/Arbeit LSL LAV	prä	60	37,27	*8,79*	52	40,78	*7,51*	*5,555*	*55*	.050	.026			
	post	60	42,19	*8,83*	53	37,07	*13,76*	*,013*	*55*			.080		.050
	Follow-Up	59	44,62	*7,82*	48	41,94	*8,10*	*,309*	*53*			.127		.050
Konzentration LSL KOZ	prä	60	38,61	*10,12*	52	40,78	*9,85*	*6,128*	*32,47*	.132	.254			
	post	60	43,61	*9,47*	53	41,25	*6,46*	*7,646*	*37,50*	.105	.127			.025
	Follow-Up	59	**46,44**	*8,35*	48	**42,76**	*10,02*	*9,245*	*38,64*	**.020**	**.042**		**0.41**	**.025**

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der schulischen Fertigkeiten. CFT = kognitive Problemlösekompetenz im Culture Fair Test; LSL LAV: Einschätzung der Lehrkräfte zum Lern- und Arbeitsverhalten; LSL KOZ: Einschätzung der Lehrkräfte zur Konzentration; *Die Berechnungsvorrausetzungen wurden verletzt.

Tabelle 81: Entwicklung der schulischen Fertigkeiten bei Kindern mit ADHS

		Experimentalgruppe ADHS			Kontrollgruppe ADHS									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	$\alpha_{Adju.}$
CFT	prä	26	87,38	*17,41*	31	86,39	*18,68*	*,603*	*110*	.569	.837			
	post	26	**96,54**	*19,14*	31	**82,23**	*21,22*	*1,508*	*110*	**.012**	**.010**		**0.72**	
Lern/Arbeit LSL LAV	prä	26	36,80	*11,40*	31	39,79	*6,96*	*2,655*	*110*	.423	.250			
	post	26	**43,75**	*7,92*	31	**37,98**	*9,30*	*2,519*	*111*	**.014**	**.016**		**0.68**	**.025**
	Follow-Up	25	**46,30**	*7,58*	30	**39,95**	*6,15*	*,000*	*105*	**.004**	**.001**		**0.95**	**.025**
Konzentration LSL KOZ	prä	26	37,69	*13,42*	31	41,38	*5,68*	*,105*	*110*	.386	.200			
	post	26	**44,53**	*8,63*	31	**40,20**	*4,72*	*9,264*	*103,60*	**.050**	**.028**		**1.00**	**.050**
	Follow-Up	25	**47,40**	*8,89*	30	**40,50**	*5,25*	*,052*	*104*	**.008**	**.002**		**1.33**	**.050**

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der schulischen Fertigkeiten. CFT = kognitive Problemlösekompetenz im Culture Fair Test; LSL LAV: Einschätzung der Lehrkräfte zum Lern- und Arbeitsverhalten; LSL KOZ: Einschätzung der Lehrkräfte zur Konzentration; *Die Berechnungsvorrausetzungen wurden verletzt.

8.4.4 SchF-Effekte bei Kindern mit erhöhtem Kontextrisiko

In diesem Auswertungsbereich werden wieder die folgenden drei Gruppen betrachtet:

- Gewalt in der Familie = GEWALT
- Elternteil alleinerziehend = AE
- Eltern arbeitslos = EAL

Die deskriptiven und vergleichenden Statistiken zu diesen Gruppen mit erhöhtem Kontextrisiko sind in Tabelle 83, Tabelle 84 und Tabelle 85 zusammengestellt.

Kognitive Problemlösekompetenz

In der kognitiven Problemlösekompetenz, gemessen mit dem Culture Fair Test, unterscheiden sich zu t1 alle drei Experimentalgruppen dieses Auswertungsbereiches nicht signifikant von der jeweiligen Kontrollgruppe. Zu t2 zeigen alle drei Versuchsgruppen einen gegenüber der KG erhöhten Mittelwert. EG.AE weist gegenüber KG.AE zur Post-Messung einen signifikant (p=.009) besseren CFT-Wert aus, bei mittlerer Effektstärke von d_{korr}=0.72. Ebenso die EG.EAL im Vergleich zur KG.EAL (p=.002). Für diesen Unterschied ergibt sich sogar eine große Effektstärke (d_{korr}=0.85). Im t-Test besteht zu t2 zwischen EG.GEWALT und KG.GEWALT zwar ein signifikanter (p=.011) Unterschied, dieser kann allerdings mit dem Mann-Whitney-U Test (p=.056) nicht bestätigt werden, sodass das Ergebnis als nicht überzufällig zurückgewiesen werden muss.

Lern- und Arbeitsverhalten insgesamt und Konzentration LSL

Für diese beiden Variablen besteht zu keinem Messzeitpunkt in einer der drei Experimentalgruppen ein signifikanter Unterschied zur jeweiligen Kontrollgruppe.

Konklusion zur Forschungsfrage 3.4

In der Auswertungsgruppe GEWALT müssen im Prä-Post-Vergleich alle Nullhypothesen beibehalten werden. In den beiden weiteren Auswertungsgruppen der Kinder mit erhöhtem Kontextrisiko (AE & EAL) kann jeweils eine Alternativhypothese angenommen werden und es müssen zwei Nullhypothesen beibehalten werden. Die Mittleren Effektstärken liegen in diesen beiden Auswertungsgruppen im kleinen Effektstärkenbereich ($\overline{d_{korr}}$=0.227 +/-0,045 bei AE & $\overline{d_{korr}}$=0.267 +/-0,044 bei EAL).

Im Prä-Follow-Up-Vergleich bestätigt sich dann in allen drei Auswertungsgruppen keine Alternativhypothese. Alle bestätigten und verworfenen gerichteten Hypothesen sind in Tabelle 82 zusammengestellt:

Tabelle 82: Konklusion zur Forschungsfrage 3.4

Prä-Post-Vergleich	Prä-Follow-Up-Vergleich
$H_{0.3.4.GEWALT.a}$: $\mu_{2\ EG.GEWALT} \leq \mu_{2\ KG.GEWALT}$	
$H_{0.3.4.GEWALT.b}$: $\mu_{2\ EG.GEWALT} \leq \mu_{2\ KG.GEWALT}$	$H_{0.3.4.GEWALT.b}$: $\mu_{3\ EG.GEWALT} \leq \mu_{3\ KG.GEWALT}$
$H_{0.3.4.GEWALT.c}$: $\mu_{2\ EG.GEWALT} \leq \mu_{2\ KG.GEWALT}$	$H_{0.3.4.GEWALT.c}$: $\mu_{3\ EG.GEWALT} \leq \mu_{3\ KG.GEWALT}$
$H_{1.3.4.AE.a}$: $\mu_{2\ EG.AE} > \mu_{2\ KG.AE}$	
$H_{0.3.4.AE.b}$: $\mu_{2\ EG.AE} \leq \mu_{2\ KG.AE}$	$H_{0.3.4.AE.b}$: $\mu_{3\ EG.AE} \leq \mu_{3\ KG.AE}$
$H_{0.3.4.AE.c}$: $\mu_{2\ EG.AE} \leq \mu_{2\ KG.AE}$	$H_{0.3.4.AE.c}$: $\mu_{3\ EG.AE} \leq \mu_{3\ KG.AE}$
$H_{1.3.4.EAL.a}$: $\mu_{2\ EG.EAL} > \mu_{2\ KG.EAL}$	
$H_{0.3.4.EAL.b}$: $\mu_{2\ EG.EAL} \leq \mu_{2\ KG.EAL}$	$H_{0.3.4.EAL.b}$: $\mu_{3\ EG.EAL} \leq \mu_{3\ KG.EAL}$
$H_{0.3.4.EAL.c}$: $\mu_{2\ EG.EAL} \leq \mu_{2\ KG.EAL}$	$H_{0.3.4.EAL.c}$: $\mu_{3\ EG.EAL} \leq \mu_{3\ KG.EAL}$

Tabelle 83: Entwicklung der schulischen Fertigkeiten bei Kindern mit Gewalt in der Familie

		Experimentalgruppe Gewalt i. Fam.			Kontrollgruppe Gewalt i. Fam.									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
CFT	prä	24	85,38	*19,03*	19	86,68	*10,52*	*9,595*	*37,12*	.932	.776			
	post	24	94,92	*18,19*	19	82,79	*11,18*	*9,344*	*38,87*	.056	.011			
Lern/Arbeit LSL LAV	prä	24	38,01	*12,06*	19	39,36	*5,09*	*9,121*	*32,44*	.797	.622			
	post	24	39,95	*9,23*	19	31,46	*15,02*	*3,326*	*41*	.055	.028			.050
	Follow-Up	24	42,87	*7,86*	19	39,06	*9,30*	*,444*	*41*	.231	.154			.050
Konzentration LSL KOZ	prä	24	41,16	*9,63*	19	40,52	*6,11*	*5,886*	*39,33*	.941	.792			
	post	24	41,16	*7,97*	19	39,00	*4,32*	*4,032*	*38*	.345	.328			.025
	Follow-Up	24	44,83	*7,56*	19	41,89	*8,47*	*,004*	*41*	.192	.237			.025

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der schulischen Fertigkeiten. CFT = kognitive Problemlösekompetenz im Culture Fair Test; LSL LAV: Einschätzung der Lehrkräfte zum Lern- und Arbeitsverhalten; LSL KOZ: Einschätzung der Lehrkräfte zur Konzentration.

Tabelle 84: Entwicklung der schulischen Fertigkeiten bei Kindern alleinerziehender Eltern

		Experimentalgruppe E. alleinerziehend			Kontrollgruppe E. alleinerziehend									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
CFT	prä	29	86,79	*18,44*	30	85,90	*14,23*	*4,389*	*52,66*	.814	.836			
	post	28	**95,82**	*19,57*	30	**83,60**	*14,78*	***3,455***	*56*	**.029**	**.009**		**0.72**	
Lern/Arbeit LSL LAV	prä	29	35,62	*13,23*	30	40,24	*7,73*	*8,992*	*44,83*	.195	.110			
	post	29	41,10	*9,81*	30	37,60	*12,47*	*,000*	*57*	.268	.238			.050
	Follow-Up	29	44,04	*8,80*	27	40,29	*7,43*	*2,021*	*54*	.136	.092			.050
Konzentration LSL KOZ	prä	29	37,65	*13,99*	30	41,56	*7,50*	*4,732*	*42,53*	.215	.190			
	post	29	42,72	*9,35*	30	41,71	*7,28*	*3,099*	*55*	.904	.652			.025
	Follow-Up	29	45,24	*8,32*	27	40,68	*10,55*	*,228*	*52*	.279	.082			.025

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveauder Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der schulischen Fertigkeiten. CFT = kognitive Problemlösekompetenz im Culture Fair Test; LSL LAV: Einschätzung der Lehrkräfte zum Lern- und Arbeitsverhalten; LSL KOZ: Einschätzung der Lehrkräfte zur Konzentration.

Tabelle 85: Entwicklung der schulischen Fertigkeiten bei Kindern arbeitsloser Eltern

		Experimentalgruppe Eltern arbeitslos			Kontrollgruppe Eltern arbeitslos									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
CFT	prä	32	89,19	*18,13*	29	85,10	*13,11*	*6,590*	*56,34*	.298	.315			
	post	32	**98,63**	*20,06*	29	**84,38**	*13,07*	*9,380*	*53,79*	**.010**	**.002**		**0.85**	
Lern/Arbeit LSL LAV	prä	32	39,30	*11,15*	29	41,04	*7,24*	*2,997*	*59*	.756	.478			
	post	32	41,40	*9,20*	29	38,89	*10,61*	*,103*	*59*	.414	.327			.050
	Follow-Up	32	42,67	*8,74*	27	41,07	*10,35*	*,481*	*57*	.670	.521			.050
Konzentration LSL KOZ	prä	32	40,93	*10,96*	29	41,27	*7,95*	*1,502*	*59*	.750	.892			
	post	32	42,59	*7,96*	29	40,82	*6,99*	*,523*	*58*	.372	.367			.025
	Follow-Up	32	44,09	*8,04*	27	41,44	*12,32*	*,660*	*57*	.507	.326			.025

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der schulischen Fertigkeiten. CFT = kognitive Problemlösekompetenz im Culture Fair Test; LSL LAV: Einschätzung der Lehrkräfte zum Lern- und Arbeitsverhalten; LSL KOZ: Einschätzung der Lehrkräfte zur Konzentration.

8.4.5 SchF-Effekte der Hochrisikogruppe

Im diesem dritten Outcome-Bereich ist bei den Hochrisikokindern wieder eine positive Entwicklung der EG im Vergleich zur KG zu verzeichnen. Tabelle 87 stellt hierzu die deskriptiven und die vergleichenden Ergebnisse zusammen.

Kognitive Problemlösekompetenz

Bezogen auf die kognitiven Problemlösekompetenzen im CFT unterscheiden sich EG und KG zu t1 nicht signifikant (p=.436) voneinander. Zu t2 zeigen die Schülerinnen und Schüler der EG dann aber signifikant (p=.001) bessere Werte im CFT als die der KG, bei einer mittleren Effektstärke von d_{korr}=0,733.

Lern- und Arbeitsverhalten LSL

Eine konstant positive Entwicklung der EG ist auch im Bereich des Lern-Arbeitsverhaltens zu verzeichnen. Zu t1 unterscheiden sich beide Gruppen signifikant (p=.035). Die KG weist einen höheren Mittelwert aus als die EG. Nach der Maßnahme zu t2 konnte die EG aber so zulegen, dass sie bei einer mittleren Effektstärke (d_{korr}=0,669) signifikant (p=.032) bessere Werte als die KG aufweist. Dieser Trend ist zu t3 stabil. Die EG zeigt auch hier ein signifikant (p=.007) besseres Lern-Arbeitsverhalten als die KG. Hierbei ergibt sich mit d_{korr}=1,004 für den Prä-Follow-Up-Vergleich eine große Effektstärke.

Konzentration LSL

In der letzten Variablen im Bereich der schulischen Fertigkeiten ist keine sich unterscheidende Entwicklung in EG und KG festzustellen. Beide Gruppen weisen zu allen drei Messzeitpunkten keine signifikant unterschiedlichen Fertigkeiten in der Konzentration auf.

Konklusion zur Forschungsfrage 3.5

In der Auswertungsgruppe der Kinder mit Risikomerkmalen in allen drei definierten Risikobereichen bestätigen sich zu t2 zwei der drei Alternativhypothesen. Hierbei ergibt sich insgesamt eine Mittlere Effektstärke von $\overline{d_{korr}}$=0.456 (Confidence-Intervall +/-0,052) im Grenzbereich zwischen einem Effekt mit kleiner und mittlerer praktischer Relevanz. Zu t3 bestätigt sich dann eine von zwei Alternativhypothesen und im

Mittel bleibt die Effektstärke mit $\overline{d_{korr}}$=0.478 (Confidence-Intervall +/-0,082) auf einem vergleichbaren Niveau wie im Prä-Post-Vergleich.

Die abgewiesenen und bestätigten gerichteten statistischen Hypothesen sind in Tabelle 86 zusammengefasst:

Tabelle 86: Konklusion zur Forschungsfrage 3.5

Prä-Post-Vergleich	Prä-Follow-Up-Vergleich
$H_{1.3.5.a}$: $\mu_{2\ EG.R3} > \mu_{2\ KG.R3}$	
$H_{1.3.5.b}$: $\mu_{2\ EG.R3} > \mu_{2\ KG.R3}$	$H_{1.3.5.b}$: $\mu_{3\ EG.R3} > \mu_{3\ KG.R3}$
$H_{0.3.5.c}$: $\mu_{2\ EG.R3} \leq \mu_{2\ KG.R3}$	$H_{0.3.5.c}$: $\mu_{3\ EG.R3} \leq \mu_{3\ KG.R3}$

Tabelle 87: Entwicklung der schulischen Fertigkeiten bei Hochrisikokindern

		Experimentalgruppe Risiko[3]			Kontrollgruppe Risiko[3]									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
CFT	prä	26	81,96	*15,10*	26	79,23	*9,24*	*5,463*	*41,42*	.327	.436			
	post	26	**90,85**	*13,67*	26	**79,35**	*10,27*	*4,879*	*46,42*	.003	.001		**0.733**	
Lern/Arbeit LSL LAV	prä	27	35,10	*7,16*	26	39,01	*5,90*	*,632*	*51*	.041	.035			
	post	27	**40,10**	*6,63*	26	**39,64**	*5,73*	*,379*	*51*			**.032**	**0.669**	**.050**
	Follow-Up	26	**42,66**	*6,77*	24	**39,78**	*7,33*	*,144*	*49*			**.007**	**1.004**	**.025**
Konzentration LSL KOZ	prä	27	36,14	*9,38*	26	40,15	*6,68*	*,335*	*51*	.134	.080			
	post	27	40,51	*6,38*	26	39,76	*5,58*	*1,824*	*51*	.556	.652			.025
	Follow-Up	26	44,34	*6,93*	25	39,70	*10,31*	*,199*	*48*	.158	.066			.050

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der schulischen Fertigkeiten. CFT = kognitive Problemlösekompetenz im Culture Fair Test; LSL LAV: Einschätzung der Lehrkräfte zum Lern- und Arbeitsverhalten; LSL KOZ: Einschätzung der Lehrkräfte zur Konzentration; *Die Berechnungsvorrausetzungen wurden verletzt.

8.4.6 Geschlechtsspezifische SchF-Effekte

Die Ergebnisse der deskriptiven und vergleichenden statistischen Daten zur Entwicklung der schulischen Fertigkeiten bei Mädchen und Jungen sind in Tabelle 89 und Tabelle 90 zusammengestellt.

Kognitive Problemlösekompetenz

Sowohl die EG der Mädchen als auch die EG der Jungen unterscheidet sich zu t1 nicht signifikant von der jeweiligen Kontrollgruppe in ihren CFT-Werten. Die Experimentalgruppe beider Geschlechter zeigt allerdings direkt nach dem Lubo-Programm einen signifikant (p=.006♀ & p=.000♂) besseren CFT-Wert als die entsprechende Kontrollgruppe und dies in beiden Fällen bei mittlerer Effektstärke (d_{korr}=0.73♀ & d_{korr}=0.79♂).

Lern- und Arbeitsverhalten LSL

Bei den Mädchen besteht zur Prä-Erhebung ein signifikanter (p=.010) Unterschied im Lern- und Arbeitsverhalten der LSL zwischen der EG. und der KG. Die KG.♀ weist einen besseren Wert aus als die EG.♀. Im Mittelwert können sich die Mädchen der Versuchsgruppe zu t2 zwar steigern, während für die Mädchen der Mittelwert der KG leicht zurückgeht. Dieser positive Trend wird jedoch in der Kovarianzanalyse nicht signifikant (p=.090). Der Kompetenzzuwachs der EG.♀ setzt sich allerdings weiter fort, sodass die Schülerinnen aus den Klassen, in denen Lubo durchgeführt wurde, zum Follow-Up einen signifikant (p=.046) besseren Wert im Lern-Arbeitsverhalten im Vergleich zur KG.♀ erzielen. Diese Veränderung hat mit d_{korr}=0.70 eine praktische Relevanz im mittleren Effektstärkenbereich.

Auch die Jungen der EG sind zu t1 signifikant (p=.009) schlechter aufgestellt als die Jungen der Kontrollgruppe. Unter Einbezug dieser Vortestunterschiede ergibt die Varianzanalyse jedoch eine signifikante (p=.000) Verbesserung der EG.♂ im Vergleich zu KG.♂ zu beiden Messzeitpunkten nach dem Training. Zu t2 sind allerdings die Berechnungsvoraussetzungen verletzt, sodass hier keine valide Aussage getroffen werden kann. Für den Prä-Follow-Up-Vergleich ergibt sich ein Kompetenzzuwachs mit großer Effektstärke von d_{korr}=0.81 für die Jungen der EG.

Konzentration LSL

Analog zur Entwicklung der Jungen im Lern-Arbeitsverhalten insgesamt verläuft auch die Entwicklung der EG.♂ in der Skala Konzentration des LSL im Vergleich zu KG.♂. Beide weisen quasi die gleichen Ergebnisse zu allen drei Messzeitpunkten aus.

Nach Herausrechnung der bestehenden Vortestunterschiede bei den Mädchen der EG und KG in der Variable „Konzentration“, ergibt sich für diese sowohl zu t2 als auch zu t3 keine signifikant bessere Entwicklung für die Mädchen, die am Lubo-Training teilgenommen haben.

Konklusion zur Forschungsfrage 3.6

In beiden Geschlechtsgruppen bestätigt sich zu t2 eine Alternativhypothese und zwei Nullhypothesen müssen beibehalten werden. Zu t3 können dann bei den Jungen beide Alternativhypothesen angenommen werden, während bei den Mädchen eine Nullhypothese beizubehalten ist. Alle gerichteten statistischen Hypothesen für die beiden Geschlechter des Outcome-Bereichs schulische Fertigkeiten sind in Tabelle 88 zusammengefasst:

Tabelle 88: Konklusion zur Forschungsfrage 3.6

Prä-Post-Vergleich	Prä-Follow-Up-Vergleich
$H_{1.3.6.♀.a}$: $\mu_{2\ EG.♀} > \mu_{2\ KG.♀}$	
$H_{0.3.6.♀.b}$: $\mu_{2\ EG.♀} \leq \mu_{2\ KG.♀}$	$H_{1.3.6.♀.b}$: $\mu_{3\ EG.♀} > \mu_{3\ KG.♀}$
$H_{0.3.6.♀.c}$: $\mu_{2\ EG.♀} \leq \mu_{2\ KG.♀}$	$H_{0.3.6.♀.c}$: $\mu_{3\ EG.♀} \leq \mu_{3\ KG.♀}$
$H_{1.3.6.♂.a}$: $\mu_{2\ EG.♂} > \mu_{2\ KG.♂}$	
$H_{0.3.6.♂.b}$: $\mu_{2\ EG.♂} \leq \mu_{2\ KG.♂}$	$H_{1.3.6.♂.b}$: $\mu_{3\ EG.♂} > \mu_{3\ KG.♂}$
$H_{0.3.6.♂.c}$: $\mu_{2\ EG.♂} \leq \mu_{2\ KG.♂}$	$H_{1.3.6.♂.c}$: $\mu_{3\ EG.♂} > \mu_{3\ KG.♂}$

Tabelle 89: Entwicklung der schulischen Fertigkeiten bei Mädchen

		Experimentalgruppe Mädchen			Kontrollgruppe Mädchen									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
CFT	prä	34	81,18	*14,85*	30	78,60	*11,71*	*2,138*	*62*	.497	.448			
	post	34	**89,24**	*15,07*	30	**78,07**	*16,17*	*,035*	*62*	**.004**	**.006**		**0.73**	
Lern/Arbeit LSL LAV	prä	34	35,28	*12,71*	30	42,24	*7,87*	*5,035*	*55,90*	.007	.010			
	post	34	41,67	*7,02*	30	40,75	*9,54*	*,247*	*62*			.090		.050
	Follow-Up	32	**42,89**	*6,78*	25	**42,52**	*7,65*	*,107*	*55*			**.046**	**0.70**	**.050**
Konzentration LSL KOZ	prä	34	31,08	*19,26*	30	40,53	*10,82*	*8,470*	*53,11*	.040	.017			
	post	34	41,38	*10,04*	30	42,20	*7,15*	*,499*	*61*			.236		.025
	Follow-Up	32	42,34	*10,07*	25	42,48	*10,46*	*,031*	*55*			.245		.025

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der schulischen Fertigkeiten. CFT = kognitive Problemlösekompetenz im Culture Fair Test; LSL LAV: Einschätzung der Lehrkräfte zum Lern- und Arbeitsverhalten; LSL KOZ: Einschätzung der Lehrkräfte zur Konzentration.

Tabelle 90: Entwicklung der schulischen Fertigkeiten bei Jungen

		Experimentalgruppe Jungen			Kontrollgruppe Jungen									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
CFT	prä	82	89,54	*16,67*	78	86,10	*15,83*	,509	158	.106	.184			
	post	81	**97,90**	*18,95*	78	**83,62**	*17,42*	2,482	157	**.000**	**.000**		**0.79**	
Lern/Arbeit LSL LAV	prä	83	39,53	*8,99*	77	43,00	*7,34*	2,679	158	.022	.009			
	post	83	43,62	*9,07*	78	39,19	*13,46*	5,453	158			.000*		.050
	Follow-Up	81	**45,93**	*8,25*	71	**42,81**	*7,43*	,038	149			**.000**	**0.81**	.025
Konzentration LSL KOZ	prä	83	41,19	*7,49*	77	44,27	*7,25*	,095	158	.016	.009			
	post	83	44,69	*9,72*	78	42,97	*7,03*	7,826	152			.000*		.025
	Follow-Up	81	**47,40**	*8,59*	71	**43,80**	*7,68*	,518	143			**.000**	**0.85**	.050

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der schulischen Fertigkeiten. CFT = kognitive Problemlösekompetenz im Cultur Fair Test; LSL LAV: Einschätzung der Lehrkräfte zum Lern- und Arbeitsverhalten; LSL KOZ: Einschätzung der Lehrkräfte zur Konzentration; *Die Berechnungsvorrausetzungen wurden verletzt.

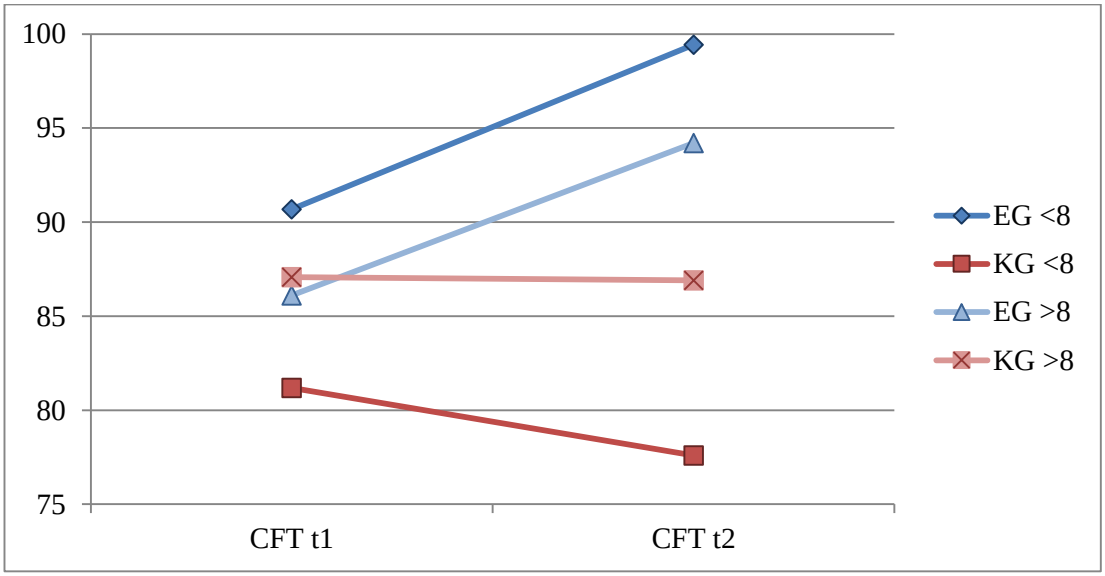
8.4.7 SchF-Effekte in den Altersgruppen

Die deskriptiven und vergleichenden Statistiken beider betrachteten Altersgruppen finden sich in Tabelle 92 und Tabelle 93.

Kognitive Problemlösekompetenz

In dieser proximalen Variablen ist eine positive Entwicklung der Kinder aus den Experimentalgruppen sowohl jünger als auch älter als acht Jahre gegenüber deren Kontrollgruppen zu verzeichnen. Wie Abbildung 57 zu entnehmen ist, weisen EG.$_{>8}$ und KG.$_{>8}$ vor dem Training einen nah beieinanderliegenden CFT-Wert aus und es gibt keinen signifikanten Unterschied (p=.728). Während die KG.$_{>8}$ zur Post-Erhebung auf ihrem Niveau von t1 persistiert, kann die EG.$_{>8}$ deutlich zulegen und weist im Mittel einen signifikant (p=.017) besseren CFT-Wert bei kleiner Effektstärke (d_{korr}=0.42) auf.

Abbildung 57: Entwicklung schulischer Fertigkeiten CFT - in den Altersgruppen



EG: Experimentalgruppe, KG: Kontrollgruppe; t1: Prätest, t2: Posttest, t3: Follow-Up-Test

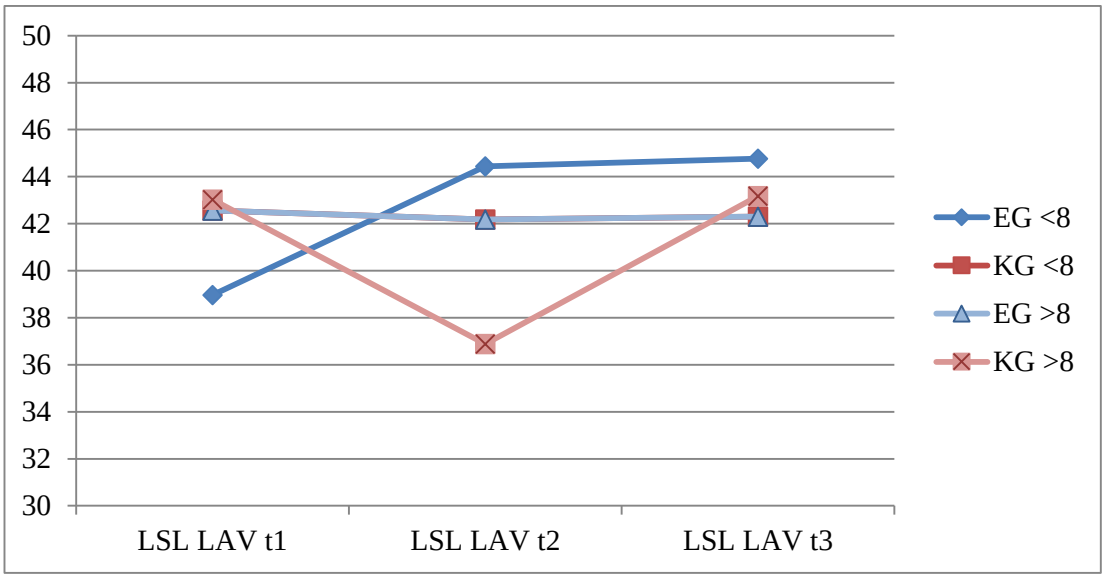
Die EG der Altersgruppe der Schülerinnen und Schüler jünger oder gleich acht Jahren ist zur Prä-Messung signifikant (p=.010) kompetenter im kognitivem Problemlösen als die Kinder der entsprechenden KG.$_{\leq 8}$. Während in der KG.$_{\leq 8}$ von t1 hin zu t2 die CFT-Werte noch weiter zurückgehen, steigt dieser in der EG.$_{\leq 8}$ an, sodass die Spanne

zwischen den Gruppen noch weiter auseinandergeht. Unter Berücksichtigung des Unterschieds beider Gruppen zu t1 ergibt sich für die EG.$_{\leq 8}$ ein signifikant (p=.000) besserer CFT-Wert im Vergleich zur KG.$_{\leq 8}$ bei mittlerer Effektstärke (d_{korr}=0.61).

Lern-/Arbeitsverhalten und Konzentration LSL

Im Lern-Arbeitsverhalten und in der Konzentration, welche aus Sicht der Lehrkräfte mit Hilfe der LSL erhoben wurden, zeigen die Kinder der EG.$_{\leq 8}$ zu t1 signifikant (p=.010) geringere Kompetenzen als die der KG.$_{\leq 8}$. Die Schülerinnen und Schüler der EG.$_{\leq 8}$ verbessern sich zu t2 stark und zu t3 nochmal leicht, sodass sie zu diesen beiden Messzeitpunkten höhere LSL-Werte als die KG$_{\leq 8}$ aufweisen, wie in Abbildung 58 zu sehen ist.

Abbildung 58: Entwicklung Lern- und Arbeitsverhalten LSL - in den Altersgruppen



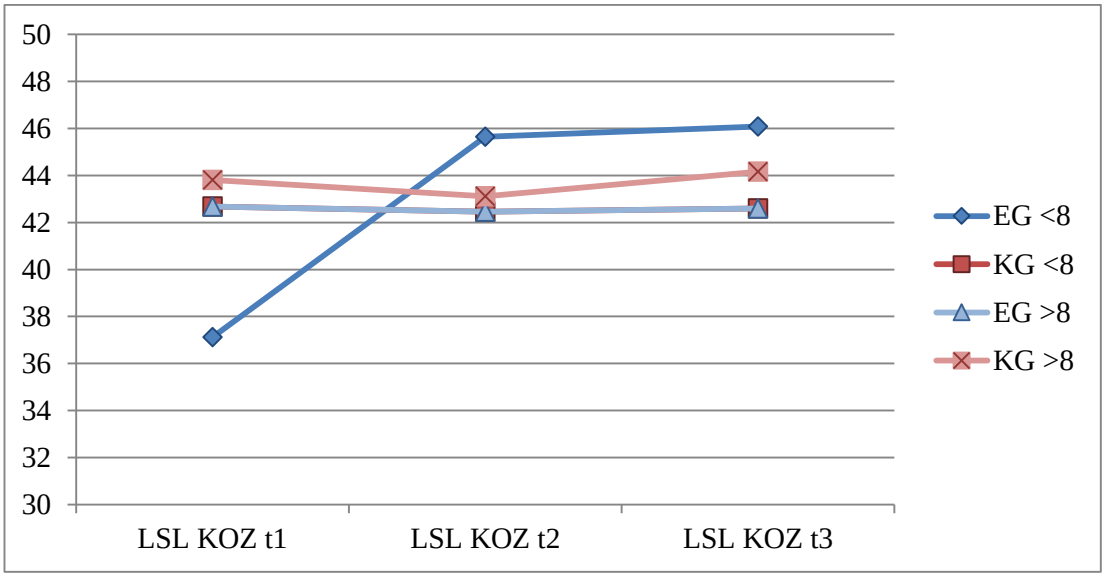
EG: Experimentalgruppe, KG: Kontrollgruppe; t1: Prätest, t2: Posttest, t3: Follow-Up-Test

Dieser Unterschied zu Gunsten der EG.$_{\leq 8}$ wird für beide Variablen (LSL LAV & LSL KOZ) zu t2 und zu t3 in der Kovarianzanalyse signifikant. Im Outcome-Bereich des Lern- und Arbeitsverhaltens ergibt sich hierbei sowohl in der Post- als auch in der Follow-Up-Erhebung eine mittlere Effektstärke (d_{korr}=0.68 & d_{korr}=0.70) und für die Konzentration sind jeweils große Effekte zu verzeichnen (d_{korr}=0.88 & d_{korr}=0.95).

Die Experimental- und Kontrollgruppe der Kinder über acht Jahren scheinen, wie in Abbildung 58 und Abbildung 59 dargestellt ist, zur Post-Erhebung annähernd gleiche Werte in beiden abgängigen Variablen des LSL zu haben. Die Verteilung der Daten in

diesen beiden Gruppen ist jedoch stark unterschiedlich, was die deutlich differierenden Standardabweichungen zeigen, sodass hier signifikante (p=.002 für LAV & p=.005 für KOZ) Unterschiede - die KG.$_{>8}$ hat etwas höhere Werte als die EG.$_{>8}$ - bestehen. Die Kovarianzanalyse zeigt dann auch für t2 signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen auf. Hierbei sind allerdings die Berechnungsvoraussetzungen verletzt, sodass keine zuverlässige Aussage getroffen werden kann. Signifikante (p=.000 für LAV & p=.002 für KOZ) Unterschiede ergeben sich auch für t3. Die Kontrollgruppe der Kinder über acht Jahren weist leicht höhere Werte als die entsprechende Versuchsgruppe auf. Mit einem d_{korr} von -0.06 für das Lern-Arbeitsverhalten und einem d_{korr} von -0.05 für die Konzentration haben diese Unterschiede allerdings keine praktische Relevanz.

Abbildung 59: Entwicklung Konzentration LSL - in den Altersgruppen



EG: Experimentalgruppe, KG: Kontrollgruppe; t1: Prätest, t2: Posttest, t3: Follow-Up-Test

Konklusion zur Forschungsfrage 3.6

Die beiden betrachteten Altersgruppen unterscheiden sich eklatant. Bei den Schülerinnen und Schülern über acht Jahren kann lediglich eine Alternativhypothese zu t2 als bestätigt gewertet werden und alle weiteren müssen zurückgewiesen werden. Dagegen können bei den Kindern bis max. acht Jahre alle Nullhypothesen verworfen werden. Für diese ergibt sich in der Mittleren Effektstärke zu t2 ein Effekt mit mittlerer praktischer Relevanz ($\overline{d_{korr}}$=0.721 +/-0,040) und zu t3 ein großer Effekt ($\overline{d_{korr}}$=0.822 +/-0,066).

Tabelle 91: Konklusion zur Forschungsfrage 3.6

Prä-Post-Vergleich	Prä-Follow-Up-Vergleich
$H_{1.3.7.ALTER\leq8.a}$: $\mu_{2\ EG.ALTER\leq8} > \mu_{2\ KG.ALTER\leq8}$	
$H_{1.3.7.ALTER\leq8.b}$: $\mu_{2\ EG.ALTER\leq8} > \mu_{2\ KG.ALTER\leq8}$	$H_{1.3.7.ALTER\leq8.b}$: $\mu_{3\ EG.ALTER\leq8} > \mu_{3\ KG.ALTER\leq8}$
$H_{1.3.7.ALTER\leq8.c}$: $\mu_{2\ EG.ALTER\leq8} > \mu_{2\ KG.ALTER\leq8}$	$H_{1.3.7.ALTER\leq8.c}$: $\mu_{3\ EG.ALTER\leq8} > \mu_{3\ KG.ALTER\leq8}$
$H_{1.3.7.ALTER>8.a}$: $\mu_{2\ EG.ALTER>8} > \mu_{2\ KG.ALTER>8}$	
$H_{0.3.7.ALTER>8.b}$: $\mu_{2\ EG.ALTER>8} \leq \mu_{2\ KG.ALTER>8}$	$H_{0.3.7.ALTER>8.b}$: $\mu_{3\ EG.ALTER>8} \leq \mu_{3\ KG.ALTER>8}$
$H_{0.3.7.ALTER>8.c}$: $\mu_{2\ EG.ALTER>8} \leq \mu_{2\ KG.ALTER>8}$	$H_{0.3.7.ALTER>8.c}$: $\mu_{3\ EG.ALTER>8} \leq \mu_{3\ KG.ALTER>8}$

Tabelle 92: Entwicklung der schulischen Fertigkeiten in der Altersgruppe ≤ 8 Jahren

		Experimentalgruppe Alter ≤8			Kontrollgruppe Alter ≤8									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
CFT	prä	25	90,68	*16,20*	56	81,18	*14,52*	*,102*	*79*	.011	.010			
	post	25	**99,44**	*17,57*	56	**77,59**	*17,54*	*,766*	*79*			**.000**	**0.61**	
Lern/Arbeit LSL LAV	prä	25	38,97	*11,09*	55	42,56	*8,40*	*3,271*	*78*	.032	.044			
	post	25	**44,44**	*8,32*	56	**42,18**	*7,16*	*,581*	*78*			**.011**	**0.68**	**.025**
	Follow-Up	24	**44,77**	*8,15*	48	**42,30**	*7,57*	*,110*	*69*			**.014**	**0.70**	**.025**
Konzentration LSL KOZ	prä	25	37,12	*16,35*	55	42,67	*9,37*	*5,166*	*31,40*	.034	.023			
	post	25	**45,64**	*8,56*	56	**42,46**	*7,14*	*5,397*	*78*			**.005**	**0.88**	**.050**
	Follow-Up	24	**46,08**	*7,55*	48	**42,59**	*6,85*	*,000*	*63*			**.001**	**0.95**	**.050**

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der schulischen Fertigkeiten. CFT = kognitive Problemlösekompetenz im Culture Fair Test; LSL LAV: Einschätzung der Lehrkräfte zum Lern- und Arbeitsverhalten; LSL KOZ: Einschätzung der Lehrkräfte zur Konzentration; *Die Berechnungsvorrausetzungen wurden verletzt.

Tabelle 93: Entwicklung der schulischen Fertigkeiten in der Altersgruppe > 8 Jahren

		Experimentalgruppe Alter >8			Kontrollgruppe Alter >8									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
CFT	prä	91	86,10	*16,59*	52	87,08	*15,31*	*2,068*	*141*	.837	.728			
	post	90	**94,20**	*18,38*	52	**86,90**	*15,57*	*2,703*	*140*	.019	**.017**		**0.42**	
Lern/Arbeit LSL LAV	prä	92	42,56	*10,18*	52	43,02	*6,39*	*8,656*	*140,35*	.005	.002			
	post	92	42,18	*8,61*	52	36,88	*16,00*	*19,475*	*142*			.000*		.050
	Follow-Up	89	42,30	*7,94*	48	43,17	*7,38*	*,176*	*135*			.000	-0,06	.025
Konzentration LSL KOZ	prä	92	42,67	*11,88*	52	43,80	*7,56*	*3,783*	*142*	.011	.005			
	post	92	42,46	*10,20*	52	43,11	*6,97*	*8,590*	*135*			.022*		.025
	Follow-Up	89	42,59	*9,72*	48	44,16	*9,74*	*,586*	*135*			.002	-0,05	.050

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der schulischen Fertigkeiten. CFT = kognitive Problemlösekompetenz im Culture Fair Test; LSL LAV: Einschätzung der Lehrkräfte zum Lern- und Arbeitsverhalten; LSL KOZ: Einschätzung der Lehrkräfte zur Konzentration; *Die Berechnungsvorrausetzungen wurden verletzt.

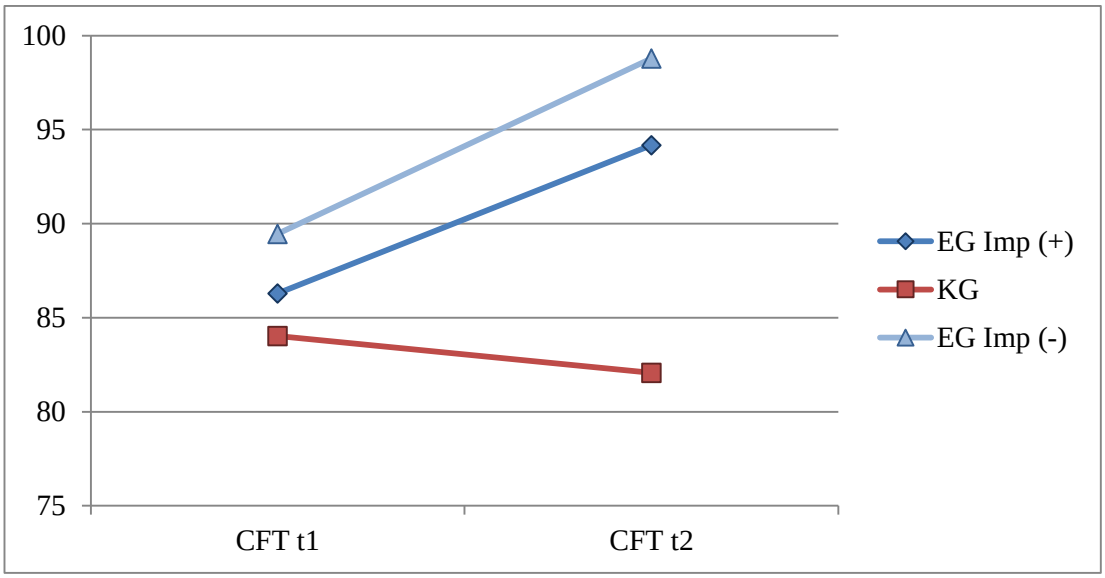
8.4.8 SchF-Effekte in Abhängigkeit der Implementation

Tabelle 95 und Tabelle 96 zeigen die deskriptiven und vergleichenden Statistiken der beiden Implementationsgruppen im Vergleich zur Kontrollgruppe zur Entwicklung der schulischen Fertigkeiten.

Kognitive Problemlösekompetenz

Beide Implementationsgruppen unterscheiden sich vor der Maßnahme nicht signifikant in ihren kognitiven Problemlösekompetenzen von der Kontrollgruppe. Nach dem Training konnten beide Experimentalgruppen ihre CFT-Werte im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant (p=.000 für beide) steigern, bei jeweils mittlerer Effektstärke von d_{korr}=0.54 (IMP+) und d_{korr}=0.59 (IMP-), wie in Abbildung 60 zu sehen ist:

Abbildung 60: Entwicklung schulischer Fertigkeiten CFT - in Abhängigkeit der Implementation



EG: Experimentalgruppe, KG: Kontrollgruppe; t1: Prätest, t2: Posttest, t3: Follow-Up-Test

Lern- und Arbeitsverhalten LSL

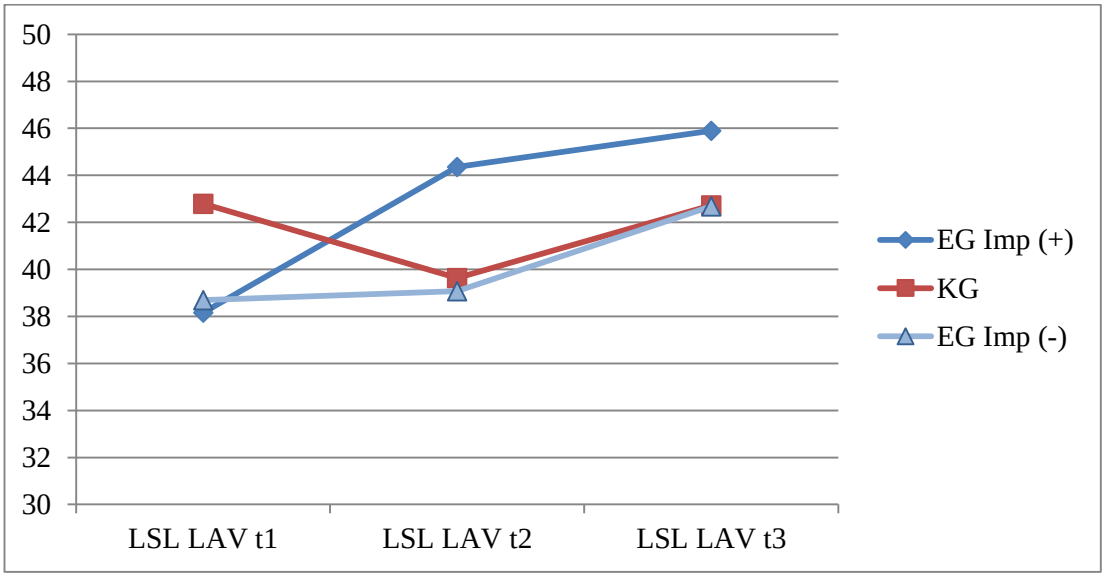
In dieser Variable unterscheiden sich zu t1 beide Experimentalgruppen signifikant von der Kontrollgruppe (p=.001 für IMP+ & p=.010 für IMP-). Im Gegensatz zur KG sind die LSL-Werte der EGs in Bezug zur Alters- und Geschlechtsnorm nur unterdurchschnittlich ausgeprägt.

Zu t2 und t3 kann sich die $EG._{IMP+}$ kontinuierlich verbessern - wie in Abbildung 61 zu sehen ist - und weist gegenüber der KG in der Kovarianzanalyse signifikant (p=.000

zu t2 & t3) bessere LSL-Werte aus. Diesem Effekt kommt mit d_{korr}=0.93 (t2) und d_{korr}=0.91 (t3) eine große praktische Relevanz zu.

Demgegenüber ist in der EG. eine bessere Entwicklung der LSL-Werte im Vergleich zur KG nicht feststellbar. Unter Einbezug von t1 als Kovariate ergibt sich sowohl zu t2 als auch zu t3 keine signifikante (p=.636 & p=.198) Verbesserung.

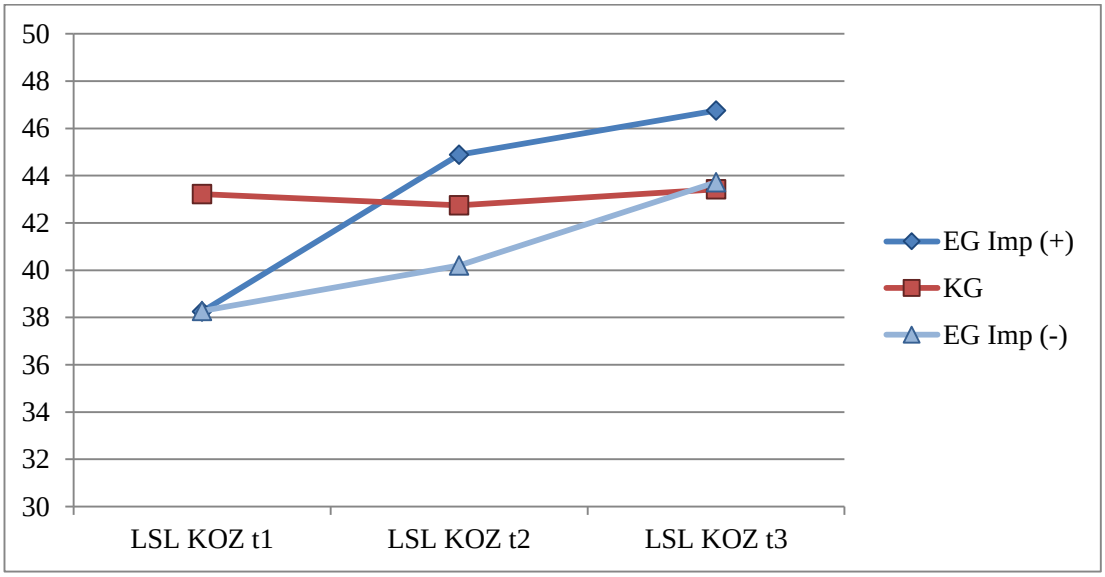
Abbildung 61: Entwicklung Lern- und Arbeitsverhalten LSL - in Abhängigkeit der Implementation



EG: Experimentalgruppe, KG: Kontrollgruppe; t1: Prätest, t2: Posttest, t3: Follow-Up-Test

Konzentration LSL

Abbildung 62: Entwicklung Konzentration LSL - in Abhängigkeit der Implementation



EG: Experimentalgruppe, KG: Kontrollgruppe; t1: Prätest, t2: Posttest, t3: Follow-Up-Test

Dasselbe Bild wie in der Variable LSL LAV zeigt sich auch in der Skala „Konzentration“ des LSL: Beide Versuchsgruppen sind signifikant schlechter als die KG vor dem Training. Eine überzufällig (p=.000 zu t2 & t3) positive Entwicklung ist auch hier nur in der $EG._{IMP+}$ feststellbar. Im Prä-Post-Vergleich ergibt sich hierbei mit d_{korr}=0.62 eine mittlere und zu t3 mit d_{korr}=0.80 eine große Effektstärke. Alle Werte zur Skala „Konzentration“ sind in Abbildung 62 dargestellt.

Konklusion zur Forschungsfrage 3.8

Ein Einfluss der definierten Implementationskriterien auf das erhobene kindzentrierte Maß, die kognitive Problemlösekompetenz im CFT, scheint, ähnlich wie auch schon im Outcome-Bereich „Rückgang der Problembelastung“, auch in den schulischen Fertigkeiten nicht gegeben zu sein. Die hierzu gerichtete statistische Hypothese muss verworfen und die entsprechende Nullhypothese beibehalten werden. Dagegen scheint die Implementation auf die distalen Maße der schulischen Fertigkeiten erheblichen Einfluss zu haben. Hier können die jeweils zwei Alternativhypothesen zu t2 und zu t3 angenommen werden.

Tabelle 94: Konklusion zur Forschungsfrage 3.8

Prä-Post-Vergleich	Prä-Follow-Up-Vergleich
$H_{0.3.8a}$: $\mu_{2\ KG\text{-}IMP(+)} \leq (\mu_{2\ KG\text{-}IMP(-)} \leq \mu_{2\ EG})$	
$H_{1.3.8b}$: $\mu_{2\ KG\text{-}IMP(+)} > (\mu_{2\ KG\text{-}IMP(-)} \geq \mu_{2\ EG})$	$H_{1.3.8b}$: $\mu_{3\ KG\text{-}IMP(+)} > (\mu_{3\ KG\text{-}IMP(-)} \geq \mu_{3\ EG})$
$H_{1.3.8c}$: $\mu_{2\ KG\text{-}IMP(+)} > (\mu_{2\ KG\text{-}IMP(-)} \geq \mu_{2\ EG})$	$H_{1.3.8c}$: $\mu_{3\ KG\text{-}IMP(+)} > (\mu_{3\ KG\text{-}IMP(-)} \geq \mu_{3\ EG})$

Tabelle 95: Entwicklung der schulischen Fertigkeiten bei hoher Implementation

		Experimentalgruppe Implementation +			Kontrollgruppe									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
CFT	prä	87	86,30	*17,04*	108	84,02	*15,13*	*2,670*	*193*	.241	.324			
	post	86	**94,17**	*18,09*	108	**82,07**	*17,19*	*2,593*	*192*	**.000**	**.000**		**0.54**	
Lern/Arbeit LSL LAV	prä	88	38,16	*11,15*	107	42,79	*7,46*	*12,820*	*146,59*	.000	.001			
	post	88	**44,36**	*8,42*	108	**39,63**	*12,47*	*5,522*	*193*			**.000**	**0.93**	**.050**
	Follow-Up	84	**45,90**	*7,80*	96	**42,73**	*7,45*	*1,554*	*177*			**.000**	**0.91**	**.050**
Konzentration LSL KOZ	prä	88	38,25	*14,25*	107	43,22	*8,52*	*9,632*	*136,04*	.022	.005			
	post	88	**44,89**	*10,23*	108	**42,75**	*7,04*	*12,604*	*186*			**.000**	**0.62**	**.025**
	Follow-Up	84	**46,75**	*9,52*	96	**43,43**	*8,50*	*,886*	*171*			**.000**	**0.80**	**.025**

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der schulischen Fertigkeiten. CFT = kognitive Problemlösekompetenz im Culture Fair Test; LSL LAV: Einschätzung der Lehrkräfte zum Lern- und Arbeitsverhalten; LSL KOZ: Einschätzung der Lehrkräfte zur Konzentration; *Die Berechnungsvorrausetzungen wurden verletzt.

Tabelle 96: Entwicklung der schulischen Fertigkeiten bei niedriger Implementation

		Experimentalgruppe Implementation -			Kontrollgruppe									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	α_{Adju}
CFT	prä	29	89,45	*14,98*	108	84,02	*15,13*	*,274*	*135*	.067	.088			
	post	29	**98,79**	*18,65*	108	**82,07**	*17,19*	*1,136*	*135*	**.000**	**.000**		**0.59**	
Lern/Arbeit LSL LAV	prä	29	38,70	*7,48*	107	42,79	*7,46*	*,001*	*134*	.010	.010			
	post	29	39,08	*7,76*	108	39,63	*12,47*	*1,513*	*134*			.636		.050
	Follow-Up	29	42,68	*8,03*	96	42,73	*7,45*	*2,069*	*122*			.198		.025
Konzentration LSL KOZ	prä	29	38,27	*7,65*	107	43,22	*8,52*	*,006*	*134*	.002	.005			
	post	29	40,20	*7,92*	108	42,75	*7,04*	*4,668*	*127*			.936*		.025
	Follow-Up	29	43,72	*8,25*	96	43,43	*8,50*	*1,005*	*116*			.112		.050

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für die Dimension „Wahrnehmung der Interaktionsperson“ der schulischen Fertigkeiten. CFT = kognitive Problemlösekompetenz im Culture Fair Test; LSL LAV: Einschätzung der Lehrkräfte zum Lern- und Arbeitsverhalten; LSL KOZ: Einschätzung der Lehrkräfte zur Konzentration; *Die Berechnungsvorrausetzungen wurden verletzt.

8.5 Ergebnisse im Bereich Schulleistungen

Tabelle 98 zeigt die deskriptiven und vergleichenden Statistiken zur Entwicklung der Schulleistungen in der Versuchs- und der Kontrollgruppe.

Deutsch

Die ***Leseleistungen*** der Versuchs- und Kontrollgruppe unterscheiden sich zu allen drei Maßzeitpunkten nicht signifikant voneinander. Die Kinder der Kontrollgruppe sind allerdings zu t1 in den schriftlichen Leistungen im Fach Deutsch signifikant besser als die Schülerinnen und Schüler der Versuchsgruppe. Über die Leistungen im Bereich ***Schreiben*** kann direkt nach dem Training keine vollständig zuverlässige Aussage ermittelt werden. Unter Einbezug der Vortestunterschiede als Kovariate konnte zwar mittels Kovarianzanalyse zu t2 kein signifikanter Unterschied (p=.537*) zwischen beiden Gruppen festgestellt werden, allerdings sind die Berechnungsvoraussetzungen der Kovarianzanalyse verletzt. Beim Betrachten der Mittelwerte zeigt sich aber, dass sich die Mittelwerte aus Versuchs- und Kontrollgruppe deutlich angenähert haben. Zusätzlich ist die α-Adjustierung für das Schreiben auf einem sehr hohen Niveau von .001, sodass insgesamt davon ausgegangen werden kann, dass sich beide Gruppen nicht unterschiedlich voneinander entwickelt haben. Zu t3 unterscheiden sich beide Gruppen nicht signifikant voneinander (p=.673). Auch im Bereich des ***mündlichen Sprachgebrauchs*** unterscheiden sich Versuchs- und Kontrollgruppe zu allen drei Zeitpunkten der Messung nicht signifikant voneinander.

Mathematik

Die Leistungen der Kinder beider Gruppen im ***Rechnen*** sind zur Prätest-Erhebung signifikant (p=0.36) unterschiedlich. Die Lehrpersonen der Kontrollgruppe nehmen bei Ihren Schülerinnen und Schülern bessere Leistungen im Bereich Mathematik wahr, die Entwicklung beider Gruppen verläuft aber nicht unterschiedlich. Zu t2 unterscheiden sich die Versuchs- und die Kontrollgruppe nicht mehr signifikant (p=.253*) voneinander. Die Berechnungsvoraussetzungen der Kovarianzanalyse sind allerdings leicht verletzt, sodass das Ergebnis zu t2 nur vorsichtig interpretiert werden kann. In der Follow-Up-Erhebung gibt es keine signifikanten (p=.066) Unterschiede zwischen beiden Gruppen.

Sachunterricht

Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im ***Sachunterricht*** entwickeln sich ebenfalls nicht unterschiedlich voneinander. Zwar gibt es auch in diesem Leistungsbereich signifikante (p=.009) Vortestunterschiede, unter deren Berücksichtigung in der Kovarianzanalyse sind die Leistungen zu t2 und t3 nicht signifikant (p=.095 zu t2 und p=.895 zu t3) verschieden.

Konklusion zu Forschungshypothese 4

Die Alternativhypothesen für alle fünf erhobenen Outcome-Bereiche der Schulleistungen können sowohl im Prä-Post-Vergleich als auch am Prä-Follow-Up-Vergleich als bestätigt betrachtet werden. Trotz der insgesamt 45 Trainingsstunden à 60 Minuten, in denen die Kinder der Versuchsgruppe am Lubo-Training teilgenommen und keinen Fachunterricht erhalten haben, entwickeln sich die Leistungen der „Lubo-Gruppe“ in den Unterrichtsfächern nicht schlechter als die der Kontrollgruppe.

Tabelle 97: Konklusion zu Forschungshypothese 4

Prä-Post-Vergleich	Prä-Follow-Up-Vergleich
$H_{1.4.1a}$: $\mu_{2\ EG} \geq \mu_{2\ KG}$	$H_{1.4.1a}$: $\mu_{3\ EG} \geq \mu_{3\ KG}$
$H_{1.4.1b}$: $\mu_{2\ EG} \geq \mu_{2\ KG}$	$H_{1.4.1b}$: $\mu_{3\ EG} \geq \mu_{3\ KG}$
$H_{1.4.1c}$: $\mu_{2\ EG} \geq \mu_{2\ KG}$	$H_{1.4.1c}$: $\mu_{3\ EG} \geq \mu_{3\ KG}$
$H_{1.4.1d}$: $\mu_{2\ EG} \geq \mu_{2\ KG}$	$H_{1.4.1d}$: $\mu_{3\ EG} \geq \mu_{3\ KG}$
$H_{1.4.1e}$: $\mu_{2\ EG} \geq \mu_{2\ KG}$	$H_{1.4.1e}$: $\mu_{3\ EG} \geq \mu_{3\ KG}$

Tabelle 98: Ergebnisse des Vergleichs der Schulleistungen

		Experimentalgruppe			Kontrollgruppe									
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*df*	p_u	p_t	p_{va}	d_{korr}	$\alpha_{Adju.}$
Lesen	prä	114	4,07	0,93	106	4,01	1,00	,449	218	.748	.646			
	post	116	3,83	1,02	101	3,74	0,93	,110	215	.328	.484			.025
	Follow-Up	103	3,72	1,07	90	3,70	0,98	,175	191	.633	.851			.025
Schreiben	prä	114	4,29	*0,81*	108	3,89	*0,97*	1,119	220	.002	.001			
	post	116	3,97	*0,90*	102	3,75	*0,95*	3,868	214			.537*		.001
	Follow-Up	103	3,99	*1,01*	90	3,81	*0,91*	,897	191			.673		.001
mündl. Sprachgebrauch	prä	114	3,91	*0,93*	107	3,66	*0,92*	,054	219	.081	.080			
	post	115	3,77	*1,00*	97	3,54	*1,00*	,504	210	.076	.100			.001
	Follow-Up	102	3,66	*1,06*	84	3,63	*0,91*	2,657	185	.651	.792			.001
Rechnen	prä	114	3,99	*1,02*	108	3,74	*0,97*	,011	220	.034	.036			
	post	116	3,90	*1,02*	102	3,61	*0,99*	4,990	214			.253*		.050
	Follow-Up	103	3,90	*1,05*	90	3,55	*0,84*	3,823	191			.066		.050
Sachunterricht	prä	116	3,79	*0,95*	104	3,47	*0,81*	1,770	218	.009	.009			
	post	116	3,64	*0,96*	97	3,28	*0,89*	1,588	211			.095		.016
	Follow-Up	103	3,54	*0,91*	90	3,38	*0,90*	,007	187			.895		.016

F: Wert des Levene-Test der Varianzgleichheit; *df*: Freiheitsgrade; p_u: Signifikanzniveau des Mann-Whitney-U Tests; p_t: Signifikanzniveau des t-Tests; p_{va}: Signifikanzniveau der Kovarianzanalyse; d_{korr}: Korrigierte-Effektstärke Cohen‘s d nach Klauer (1993) $\alpha_{Adju.}$: α-Adjustierung nach Holm-Grünspan für den Bereich Schulleistungs-Rating durch die Lehrpersonen; Lesen: Einschätzung der Lehrperson zu den Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler; Schreiben: Einschätzung der Lehrperson zu den schriftlichen Deutschleistungen der Schülerinnen und Schüler, mündl. Sprachgebrauch: Einschätzung der Lehrperson zu den mündlichen Leistunge*N*=n in Fach Deutsch der Schülerinnen und Schüler; Rechnen: Einschätzung der Lehrperson zu den Mathematikleistungen der Schülerinnen und Schüler; Sachunterricht: Einschätzung der Lehrperson zu den Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Fach Sachunterricht; *Die Berechnungsvorrausetzungen wurden verletzt.

8.6 Praktikabilität und Akzeptanz des Programms durch die Lehrpersonen

Die vier formativen Evaluationsfragen werden im Folgenden der Reihe nach deskriptiv dargestellt:

„Bitte bewerten Sie abschließend das durchgeführte LUBO-Training."

Das erweiterte Lubo-Training (Hillenbrand, Hennemann, Hens, & Hövel, 2013) wurde im Einsatz in der Förderschule von den Lehrkräften der durchführenden Klassen viermal mit „sehr gut (1)", sechsmal mit „gut (2)" und je zweimal mit „ausreichend (4)" und „mangelhaft (5)" bewertet. Zehn von 14 Lehrerinnen und Lehrern schätzen demnach das Programm als gut oder besser ein. Zusammen ergibt sich hierbei eine Gesamtnote für das Training von 2,42 im Mittel (SD 1,45). Diese Beurteilung durch die Lehrpersonen spricht insgesamt für eine gute Praktikabilität und Akzeptanz des Programms.

Die abschließende Bewertung des Programms scheint allerdings in einem Zusammenhang mit dem Wissen der durchführenden Lehrkraft zur Trainingstheorie, dem Transfer der Trainingsinhalte durch die Lehrperson in den Schulalltag und einem guten Handpuppenspiel zu stehen. In allen Bögen, in denen die Lehrperson für diese drei Merkmale eine intensive Ausprägung verzeichnet hat, liegt die Gesamtbeurteilung des Trainings bei einer Note zwischen „sehr gut" und „gut". Demgegenüber findet sich unisono bei Abschlussbögen mit der Gesamtnote zwischen „ausreichend" und „mangelhaft" nur eine geringe Ausprägung der drei benannten Aspekte.

„Welche Materialien haben sich Ihrer Meinung nach für die Durchführung als besonders hilfreich erwiesen?"

Zu dieser Frage finden sich in den 14 Abschlussbögen insgesamt nur sechs Antworten. Diese umfassen alle Elemente des Programms und werden im Folgenden wiedergegeben:

- „*Die Arbeitsblätter waren zum größten Teil übersichtlich und interessant gestaltet."*
- „*Die Kinder hatten meistens Freude an der Bearbeitung der Arbeitsblätter und Übungen.*"
- „*Aufbau und Individualisierungsmöglichkeiten des Schülerarbeitsheftes*."
- „*Das Manual ist gut aufgebaut und hilfreich.*"

- „*Die Handpuppe weckte bei den Schülern ganz große Sympathien.*“
- „*Basteln und Rollenspiele kamen besonders gut an.*“

„Welche Schwierigkeiten haben sich bei der Durchführung des LUBO-Trainings ergeben?“

Die Rückmeldungen zu dieser Frage verteilen sich auf vier Kategorien: Zeitmanagement, durchführende Person, Aufbau und Material des Trainings sowie die Handpuppe. Eine systematische Häufung an Antworten zu gleichen bzw. ähnlichen Aspekten ist innerhalb der Rückmeldungen nicht erkennbar. Vier Aussagen drehen sich um das weite Feld des Zeitmanagements:

- „*Nach etwa vier Monaten haben die Schüler ein wenig das Interesse am Programm verloren, sodass es zu einigen Disziplinstörungen kam.*“
- „*Für die Klasse 1 sehr lange Einführungsphasen*“
- „*Manchmal war der Zeitplan der Einheiten zu lang.“*
- „*Sehr viel Zeit für eigentliche ‚Kernstunden‘ wurde verbracht.*“

Um dem vorzubeugen wäre es sicher hilfreich, die Lehrangebote im Rahmen des Trainings noch intensiver mit dem Fachunterricht Deutsch und Sachunterricht zu verzahnen.

Bezogen auf die durchführende Person findet sich folgende Rückmeldung:

- „Das *Training kann in einer E-Klasse nur von einer Bezugsperson → Klassenlehrer durchgeführt werden, alles andere ist kontraproduktiv.*“

Zum Aufbau und Material des Trainings gibt es insgesamt fünf Aussagen im Abschlussfragebogen:

- „*Darstellung der Bildergeschichten teilweise – zu klein, nicht klar oder nicht besonders attraktiv.“*
- „*Fiktive Probleme zu besprechen, obwohl die Schüler ganz andere Sorgen hatten.*“
- „*Das Begrüßungslied ist zu ‚kinderhaft‘.“*
- „*Material und Trainingsaufbau für den Stand der Schüler mit dem Förderschwerpunkt LE und ES nicht angemessen.*“
- „*Geht an der Realität der Schüler völlig vorbei.*“

Außer der ersten Rückmeldung stammen die anderen vier in dieser Kategorie aus Bögen mit einer Gesamtnote (siehe erste Frage) „mangelhaft“. Vor diesem Hintergrund

liegt es nahe, diese Einschätzungen im Rahmen der beschriebenen gering ausgeprägten Implementationsparameter zu bewerten.

Auch die letzten beiden Aussagen zur Handpuppe stammen aus Bögen mit einer Gesamtnote zwischen „ausreichend“ und „mangelhaft“:

- „*Handpuppe nicht akzeptiert*“
- „*Lubo als Puppe wurde oft nicht angenommen.*“

„Notieren Sie an dieser Stelle Ihre Anregungen und konkreten Verbesserungsvorschläge für das LUBO-Training bzw. für die einzelnen Phasen des Trainings.“

Die bessere Eignung des Trainings für Schülerinnen und Schüler unter acht Jahren, die sich bereits in der summativen Evaluation gezeigt hat, findet sich auch in den Rückmeldungen zu dieser Frage wieder:

- „*Sollte genau auf die Altersgruppe abgestimmt werden - einige Schüler waren definitiv schon zu alt für das Programm (fanden Handpuppe kindisch).*“

Als weitere Anregung wurde,

- „*Besprechen aktueller Vorfälle in der Lubo-Stunde*“

genannt.

9. Diskussion

Das zentrale Anliegen der Studie bestand in der Wirksamkeitsüberprüfung des erweiterten, indizierten Präventionsprogramms „Lubo aus dem All – 1. und 2. Klasse“ (Hillenbrand et al., 2013) für Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen Lernen und Emotional-soziale Entwicklung in der Umsetzung an Förderschulen. Während in der ersten durchgeführten Wirksamkeitsstudie in der Grundschule (Hennemann et al., 2011) insbesondere Kinder mit erhöhten sozial-emotionalen Risiken (Hennemann et al., 2012) nach dem Training signifikant mehr angemessene und weniger unangemessene Problemlösestrategien für soziale Konflikte nennen konnten, ließen sich nach Einschätzung der Lehrkräfte weder die Kompetenzen im sozial-emotionalen Bereich noch im Lern- und Arbeitsverhalten signifikant verbessern. Auch eine Reduktion der Verhaltensstörungen konnte bei diesen Kindern zunächst nicht nachgewiesen werden (ebd.). Dagegen ergibt nunmehr die vorgelegte Evaluation des Lubo-Programms als indizierte Maßnahme für Kinder mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Emotionale und soziale Entwicklung und Lernen durchaus bedeutsame Effekte in den Outcome-Bereichen emotionale-soziale Kompetenzen, Rückgang der Problembelastung im Bereich des Verhaltens und in den schulischen Fertigkeiten. Zudem sind diese Effekte sowohl in den proximalen als auch in den distalen Maßen feststellbar. Diesbezüglich lässt sich auf den ersten Blick lediglich ein geringer Unterschied zu den Befunden der Meta-Analyse von Beelmann et al. (2014) konstatieren. Indizierte Prävention liegt hier mit einem durchschnittlichen Effekt von d_w=0.41 knapp hinter einer selektiven Prävention von d_w=0.47. Auf den zweiten Blick sind die Ergebnisse der Wirksamkeitsstudien zu „Lubo aus dem All!“ (Hillenbrand et al., 2013) im Vergleich allerdings differenzierter zu betrachten. Tabelle 99 zeigt im Überblick die $\overline{ES}$ (Wilson, 2011) der drei Wirksamkeitsstudien zum Lubo-Programm. Je nach Vergleichsbereich (proximale Maße, distale Maße, Maße zum Aufbau emotionaler und sozialer Kompetenzen usw.) stehen in den drei Studien unterschiedlich viele abhängige Variablen zur Verfügung, in denen mögliche Effekte operationalisiert gemessen wurden. Daher ist die Anzahl der innerhalb eines Bereiches einer Studie zur Verfügung stehenden und in die Berechnung der $\overline{ES}$ eingeflossen abhängigen Variablen unter *AV* ausgewiesen.

Im Aufbau emotionaler-sozialer Kompetenzen zeigt sich direkt nach dem Training der größte durchschnittliche ($\overline{d_{korr}}$=0.48) Effekt in der Studie mit selektiver Stichprobe, gefolgt vom Effekt der indizierten Stichprobe mit $\overline{d_{korr}}$=0.43. Die $\overline{ES}$ in der

universellen Stichprobe liegt bei $\overline{d_{korr}}$=0.23. Für diesen Bereich und zu diesem Messzeitpunkt entsprechen die Ergebnisse relativ exakt den Befunden der Meta-Analyse von Beelmann et al. (2014). Im Follow-Up ergibt sich dann der größte durchschnittliche Effekt in der indizierten Studie ($\overline{d_{korr}}$=0.54) gefolgt von der selektiven ($\overline{d_{korr}}$=0.34). Auch zu t3 ist die $\overline{ES}$ in der universellen Stichprobe wieder am geringsten.

Tabelle 99: Überblick der Mittleren Effektstärken der universellen, selektiven und indizierten Lubo-Wirksamkeitsstudien

Bereich	Zeitpunkt	GS universell *N*=458 (Hennemann, et al., 2011)		GS selektiv *N*=166 (Hennemann, et al., 2012)		FS indiziert *N*=225	
		AV	$\overline{ES}$ (d_{korr})	*AV*	$\overline{ES}$ (d_{korr})	*AV*	$\overline{ES}$ (d_{korr})
Proximal	post	2	0.72	4	**0.86**	3	0.39
	follow-up	2	0.38	4	**1.12**	2	0.60
Distal	post	4	0.08	6	*0.00*	7	**0.18**
	follow-up	4	0.12	6	*0.00*	7	**0.52**
ES	post	3	0.23	4	**0.48**	4	0.43
	follow-up	3	0.14	4	0.34	4	**0.54**
RP	post	2	**0.36**	4	0.35	3	*0.00*
	follow-up	2	0.44	4	**0.79**	3	0.35
SchF	post	1	**0.31**	2	*0.00*	3	0.24
	follow-up	1	*0.00*	2	*0.00*	2	**0.76**

Proximal: Outcome in kindzentrierten Erhebungsmaßen; Distal: Outcome in Erhebungsmaßen der Fremdbeurteilung; ES: emotional-sozialer Kompetenzzuwachs; RP: Rückgangs der Problembelastung bei Gefühls- und Verhaltensstörungen; SchF: Verbesserung der schulischen Fertigkeiten; GS: Grundschule; FS: Förderschule; AV: Anzahl der abhängigen Variablen in einem Effektstärkenbereich; $\overline{ES}$ d_{korr}: Mittlere Effektstärken (Wilson, 2011) im Maß Cohen‘s d korrigiert nach Klauer (1993).

Im Outcome-Bereich der Reduktion von Verhaltensproblemen rangieren die durchschnittlichen Effekte im Prä-Post-Vergleich der universellen und selektiven Stichprobe in etwa auf gleichem Niveau ($\overline{d_{korr}}$=0.36 universell und $\overline{d_{korr}}$=0.35 selektiv), während für die indizierte Umsetzung zu diesem Messzeitpunkt noch keine Effekte feststellbar sind. Zu t3 ergeben sich dann in allen drei Studien Effekte für die Reduktion von Verhaltensproblemen. Die größte $\overline{ES}$ findet sich in der selektiven

Gruppe ($\overline{d_{korr}}$=0.79), gefolgt von der universellen ($\overline{d_{korr}}$=0.44). Mit $\overline{d_{korr}}$=0.35 fällt der Effekt in der indizierten Stichprobe am geringsten aus.

In der dritten Zieldimension, der Verbesserung der schulbezogenen Fertigkeiten, ergibt sich der größte durchschnittliche Effekt in der universellen Gruppe ($\overline{d_{korr}}$=0.31). Mit $\overline{d_{korr}}$=0.24 liegt die indizierte Gruppe etwas dahinter und in der selektiven ergibt sich kein Effekt. Im Prä-Follow-Up-Vergleich gibt es dann nur noch in der Förderschulstudie ein Effekt ($\overline{d_{korr}}$=0.79).

Dieses Bild der sich unter den Gruppen abwechselnden größten Effekte ändert sich, wenn die einzelnen Effektstärken der unterschiedlichen abhängigen Variablen (*AV*) nicht in die drei soeben beschriebenen Bereiche eingeteilt werden, sondern nach kindzentrierten Verfahren (proximal) und Verfahren der Fremdbeurteilung (distal). Die proximalen *AVs* fragen das Wissen eines Kindes zu einem bestimmten Bereich ab (z.B. Wissen über positive Verhaltensweisen oder kognitive Präsenz von unerwünschten Verhaltensweisen), während die distalen *AVs* die Wahrnehmung der Lehrpersonen zu unterschiedlichen Bereichen des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler (z.B. deren Sozialkontakt, Konzentration, Hyperaktivität usw.) erheben. Betrachtet man nun in diesem Kontext die proximalen $\overline{ES}$, so entspricht die Befundlage zu t3 vollkommen den Befunden von Beelmann et al. (2014): Der größte Effekt ergibt sich mit $\overline{d_{korr}}$=0.86 für die selektive Gruppe, der zweitgrößte in der indizierten Gruppe ($\overline{d_{korr}}$=0.60) und der kleinste in der universellen ($\overline{d_{korr}}$=0.38). Bemerkenswert ist hier zudem, dass auf allen drei Präventionsebenen die Mittleren Effektstärken des Lubo-Trainings größer sind als die Mittleren Effektstärken dieser Ebenen in der Meta-Analyse von Beelmann et al. (2014).

Die Mittleren Effektstärken in den distalen Maßen zeigen sowohl im Prä-Post-Vergleich als auch im Prä-Follow-Up-Vergleich die größte Ausprägung in der indizierten Studie, gefolgt von den Werten der universellen Erhebung in der Grundschule. Demgegenüber ergeben sich in der selektiven Stichprobe der Grundschule keine Effekte. Diese Befunde der drei Wirksamkeitsstudien zu „Lubo aus dem All!“ (Hillenbrand et al., 2013) reihen sich in die Befundlage zur Integration bzw. Inklusion ein: Für Risikokinder in der allgemeinen Schule (selektiv) werden bessere Anregungen in der kognitiven Entwicklung (wie z.B. der Aufbau von Wissen) attestiert (vgl. z.B. Eckhart, Haeberlin, Sahli Lozano, & Blanc, 2011). Demgegenüber ist der soziale Status von Risikokindern in der Allgemeinen Schule häufig sehr problematisch (vgl. z.B. Huber & Wilbert, 2012). Zudem reduziert sich bei diesen

Kindern die Erfolgserwartung der Lehrkräfte, was sich negativ auf deren Beurteilung der Schülerinnen und Schüler auswirkt (vgl. z.B. Breslau et al., 2011; Jantzer et al. 2012).

Zum Vergleich der drei Wirksamkeitsstudien zu „Lubo aus dem All!“ (Hillenbrand et al., 2013) muss jedoch einschränkend festgestellt werden, dass der Umfang des Trainings in der vorliegenden Studie zur indizierten Prävention gegenüber dem Umfang der Maßnahme im Rahmen der universellen und selektiven Prävention um etwa die Hälfte erhöht wurde. Mit Bezug auf die Kriterien wirksamer Prävention ist davon auszugehen, dass der erweiterte Einsatz des Lubo-Programms auch in der Allgemeinen Schule zu höheren Effekten führen würde. Sklad et al. (2012) berechnen für die längeren Programme einen Steigerungsfaktor von 2,1 für die Reduktion von Verhaltensproblemen und für den Aufbau von sozialen Fertigkeiten sogar einen Steigerungsfaktor von 5,75.

Ebenso nuanciert wie im Vergleich der Befundlage der Wirksamkeitsstudien insgesamt, sind auch die Ergebnisse innerhalb der vorliegenden Studie selbst zu betrachten.

9.1 Differenzierte Effekte innerhalb der vorliegenden Studie zum indizierten Einsatz des erweiterten Lubo-Trainings

Für den Messzeitpunkt direkt nach dem Training lassen sich die zwei Forschungsfragen Nr. 1) „Aufbau emotionaler-sozialer Kompetenzen“ und Nr. 3) „Verbesserung der schulbezogenen Fertigkeiten“ dahingehend beantworten, dass die erwünschten Effekte mit Hilfe des Programms insgesamt erreichbar sind. Mit Blick auf Forschungsfrage Nr. 2) erscheint der vorläufig ausbleibende signifikante Rückgang der Problembelastung im Bereich „Verhalten“ interpretationsbedürftig: Trotz messbar verbesserter Kompetenzen ist der Problemwert im SDQ erst einmal weiter stabil. In diesem Kontext ist es dann besonders hervorzuheben, dass in der Follow-Up-Erhebung die Problembelastung der EG signifikant im Vergleich zur KG zurückgegangen ist. Die Schwierigkeiten bei der Verringerung der Problembelastung in der subjektiven Einschätzung der Lehrkräfte im SDQ korrespondieren mit einer ganzen Reihe von weiteren Forschungsergebnissen (Beelmann & Raabe, 2007; Lösel & Beelmann, 2003; Schmidt et al., 2012). Die Auswertungen der Meta-Analysen im Bereich der Präventionsforschung zeigen kleine Effektstärken (d=0.29) bei den Messwerten für die Reduktion von dissozialen Verhaltensweisen und höhere

Effektstärken im Bereich sozialer Kompetenzmaße (d=0.43) (Beelmann, 2006; Lösel & Beelmann, 2003).

Unter Einbezug aller Auswertungsgruppen ergibt sich für das Lubo-Training als indizierte Präventionsmaßnahme in der Förderschule eine durchschnittliche Effektstärke von d_{korr}=0.54 für den Aufbau emotionaler-sozialer Kompetenzen, für die Verbesserung der schulbezogenen Fertigkeiten ist ein durchschnittlicher Effekt von d_{korr}=0.76 zu verzeichnen und für die Reduktion von Verhaltensproblemen ein Effekt von d_{korr}=0.35 im Mittel, jeweils im Drei-Monats-Follow-Up. Diese Befunde variieren jedoch sehr stark, je nachdem, welche Auswertungsgruppe konkret betrachtet wird. Durchgängig über alle drei Zieldimensionen profitieren die Kinder der Auswertungsgruppen mit guter Implementationsqualität und jünger als acht Jahre am stärksten vom Training. Demgegenüber sind bei den Kindern der Auswertungsgruppen mit geringer Implementationsqualität und bei den Schülerinnen und Schülern mit Gewalterfahrungen in der Familie keine Effekte feststellbar. Die unterschiedlichen Ergebnisse dieser Auswertungsgruppen sollen daher im Folgenden dezidiert diskutiert werden. Zusätzlich sollen die Effekte in Abhängigkeit des Geschlechts und einer bestehenden ADHS erörtert werden. Auch die nach dem Training in fast allen Auswertungsgruppen der EG verbesserten CFT-Werte sollen betrachtet werden. Zum Abschluss sollen die zentralen Schwerpunkte des erweiterten Lubo-Trainings nochmal in Bezug zu den ermittelten Effekten gesetzt und die gesamte Studie kritisch hinsichtlich der Forschungsmethoden hinterfragt werden:

9.1.1 Einflussfaktor Alter

Eine Reduktion von Verhaltensproblemen sowohl in proximalen als auch distalen Maßen ist im Rahmen der vorliegenden Studie direkt nach dem Training nur in der Gruppe der Kinder, die jünger als acht Jahre sind, nachweisbar. Im Follow-Up ergibt sich dann auch in der Altersgruppe der über Achtjährigen in den kindzentrierten Maßen ein mittlerer Effekt. Die Tendenz, dass die erzielten Effekte in der Altersgruppe der Kinder bis max. acht Jahre deutlich größer ausgefallen sind als in der Altersgruppe über acht Jahre, fügt sich in eine Reihe von weiteren Befunden ein. In ihrer Meta-Analyse von 84 kindorientierten Präventionsprogrammen bei Verhaltensstörungen stellen Lösel und Beelmann (2003) heraus, dass bei Kindern zwischen vier und sechs Jahren die durchschnittlichen Effekte, insbesondere im Follow-Up, mehr als dreimal

so groß (*d=0.73* zu d=*0.20*) ausfallen wie in der Gruppe zwischen sieben und 12 Jahren. Schulorganisatorisch wären die von Lösel und Beelmann definierten Gruppen im Kontext der Befunde der vorliegenden Lubo-Förderschulstudie ggf. zu verschieben. Hier würde es sich anbieten, die Altersgruppen auf vier bis acht Jahre und neun bis 12 Jahre festzulegen, da Schülerinnen und Schüler unter acht Jahre i.d.R. noch in der Schuleingangsphase sind.

9.1.2 Einflussfaktor Implementation

Sowohl der geringe Drop-Out zur Post- und auch zur Follow-Up-Erhebung im Vergleich zum Prä-Test als auch die Effekte im Rückgang der Problembelastung weisen tendenziell auf gute Implementationsparameter des Lubo-Trainings hin. Weitere qualitative Evaluationen zum Training unter dem Aspekt der Lehrerzufriedenheit und der Implementationsgüte sind allerdings noch nötig, um hierzu dezidierte Befunde zu generieren. Die Ergebnisse der summativen Evaluation weisen auf die zentrale Bedeutung der Implementationsqualität als wichtiger Einflussfaktor für die Wirksamkeit des Trainings hin. Während in der Auswertungsgruppe mit einer hohen Ausprägung der definierten Implementationsparameter hohes Theoriewissen und häufiger Alltagstransfer durchgängig mit die größten Effekte zu verzeichnen sind, sind in der Auswertungsgruppe mit nur gering ausgeprägten Implementationsqualität über alle Zieldimensionen hinweg keine positiven Effekte festzustellen. Für den durch die Lehrkräfte eingeschätzten Gesamtproblemwert der Schülerinnen und Schülern ergibt sich im Drei-Monats-Follow-Up sogar im Vergleich zur Kontrollgruppe ein signifikanter Anstieg der Problembelastung bei kleiner Effektstärke (d_{korr}=0.33).

Ein wichtiger Einflussfaktor für den auch zukünftigen Erfolg der Präventionsmaßnahme „Lubo aus dem All!“ (Hillenbrand et al., 2013) könnte somit das gezielte Training der Lehrkräfte sein. Die aktuelle Meta-Analyse von Beelmann et al. (2014) attestiert bei der Art der Intervention den größten durchschnittlichen Effekt von $d_w=0.48$ für Erzieher- und Lehrertrainings. Für den indizierten Einsatz des „Präventionsprogramms für Expansives Problemverhalten“ (PEP), welches in diese Kategorie fällt, zeigen Puleck et al. (2014) Effekte in der Reduktion von Problemverhalten der Kinder von *d=0.44* bis *d=0.67*. Bei den Lehrkräften selbst ergibt sich sogar für den Rückgang der persönlichen Belastungsempfindung ein großer Effekt von *d=0.83*. Es ist vor diesem Hintergrund davon auszugehen, dass durch eine

Begleitung der Lehrpersonen im Sinne eines „coachings“ (Reinke, Stormont, Herman, & Newcomer, 2014) und „monitorings“ (Novins, Green, Legha, & Aarons, 2013), vor allem in den zwei im Rahmen der vorliegenden Studie erhobenen Aspekte, (1) Trainingstheorie und (2) Transfer der Trainingsinhalte durch die Lehrperson in den Schulalltag, die Wirksamkeit des Programmes insgesamt zu steigern ist, die Belastungsempfindung der Lehrerinnen und Lehrer zurückgeht und das Training dadurch von den Lehrkräften noch besser bewertet bzw. eingeschätzt wird.

9.1.3 Einflussfaktor Gewalt in der Familie

Interpretationsbedürftig ist ebenfalls der Befund, dass bei Kindern mit Gewalterfahrungen in der Familie durch das erweiterte Lubo-Training in keinem Outcome-Bereich ein Effekt erzielt werden konnte. Dieser Risikofaktor scheint die Aufrechterhaltung von Gefühls- und Verhaltensstörungen in einem so schwerwiegenden Umfang zu begünstigen, dass eine präventive Förderung hier kein ausreichendes Gegengewicht bieten kann. Auf den gravierenden Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Misshandlungsformen innerhalb des familiären Umfeldes und der Prävalenz und Persistenz von psychischen Störungen weisen eine Reihe an Veröffentlichungen hin (vgl. Kölch 2013; Gasteiger-Klicpera, 2009). Kölch und Fegert (2013) verweisen an dieser Stelle einerseits auf eine multimodal ausgelegte Form der Behandlung, bei der Kinder- und Jugendpsychiatrie, die Jugendhilfe und die Schule eng miteinander kooperieren, um die Symptome der betroffenen Kinder zu reduzieren. Hierzu wäre zu überlegen, ob und in welcher Form die Inhalte des Lubo-Trainings in der Schule mit den möglichen Kooperationspartnern aus der Psychiatrie und der Jugendhilfe kommuniziert werden können und wie wiederum die Inhalte der Hilfeplans der Jugendhilfe im Trainingsverlauf aufgegriffen werden können. Andererseits betonen die Autoren aber auch, dass der Teufelskreis häufig erst durch die Herausnahme des Kindes aus der Familie unterbrochen werden kann (ebd.).

9.1.4 Einflussfaktor Geschlecht

Ein massiver Unterschied der $\overline{ES}$ zwischen Jungen und Mädchen ist insbesondere in der Zieldimension der Reduktion von Verhaltensproblemen nicht feststellbar. In den beiden weiteren Outcome-Bereichen, liegen die Effekte im Prä-Post-Vergleich auch noch relativ nah beieinander. Im Drei-Monats-Follow-Up gibt es dann in der Entwicklung emotionaler-sozialer Kompetenzen (d_{korr}=0,25 zu d_{korr}=0,60) und in der

Verbesserung schulbezogener Fertigkeiten (d_{korr}=0,20 zu d_{korr}=0,83) einen Unterschied zwischen den Geschlechtern. Drei Monate nach dem Training weisen die Jungen im Vergleich zur Prä-Erhebung deutlich ausgeprägtere Kompetenzen in diesem Bereich auf als die Mädchen. An dieser Stelle kann darauf verwiesen werden, dass diverse Studien herausstellen (vgl. z.B. Juen et al., 2012), dass bei Mädchen generell emotionale Kompetenzen signifikant stärker ausgeprägt sind als bei Jungen. In diesem Kontext wären die geringeren Effekte der Mädchen dann als Deckeneffekte anzusehen. Diese Erklärung greift im Rahmen dieser Studie allerdings nicht. In den Mittelwerten der entsprechenden Skalen der zwei zu betrachtenden Outcome-Bereiche weisen in der Prä-Erhebung durchgängig die Jungen bessere Ausgangswerte auf als die Mädchen. Auf dieser Grundlage wären dann eher Deckeneffekte bei den Jungen zu erwarten gewesen. Diese treten jedoch nicht auf, sondern die Jungen profitieren im Follow-Up (im Bereich ES und SF) in einem größeren Umfang vom Training.

9.1.5 Einflussfaktor ADHS

Ein auffallender Effekt ergibt sich auch in der Auswertungsgruppe der Kinder mit ADHS. Sie profitiert - neben den bereits beschriebenen beiden Gruppen IMP+ und Alter ≤ 8 - sowohl im Bereich der emotionalen und sozialen Kompetenzentwicklung (d_{korr}=0.44 bis 0.73) als auch im Bereich der schulischen Fertigkeiten (d_{korr}=0.79 bis 1.13) am stärksten vom Training. Die durchschnittlichen Effektstärken haben hier insgesamt eine mittlere praktische Relevanz. Im Follow-Up ergibt sich für die Zieldimension der schulischen Fertigkeiten sogar ein großer Effekt.

Jantzer et al. (2012) attestieren insbesondere für Kinder mit der Störungsform ADHS eine schlechte Prognose für die Sekundarstufe I. Das relative Risiko einer Haupt- und Förderschulempfehlung beträgt bei einer bestehenden ADHS 8,57 und ist somit über achtmal so groß wie ohne eine Aufmerksamkeitsstörung. Auch innerhalb dieser Studie stellen die Kinder mit ADHS mit einem Gesamtproblemwert von 18,54 (t1) im Mittel, neben der den Schülerinnen und Schülern mit einem SDQ $PR<10$, die Auswertungsgruppe mit dem größten Gesamtproblemwert dar. Um dieser negativen Perspektive entgegenzuwirken, stellen Jantzer et al. die zentrale Bedeutung einer früh ansetzenden präventiven Förderung der sozialen und kognitiven Entwicklung von Grundschulkindern heraus (ebd., S.672). Der Erfolg dieses Ansatzes zeigt sich zum Teil auch in der vorliegenden Evaluation des sozial-kognitiven Trainings mit „Lubo aus dem All!“ (Hillenbrand et al., 2013).

Die positiven Befunde scheinen jedoch keine Auswirkung auf den Rückgang der Problembelastung zu haben. In diesem Outcome-Bereich sind zu keinem Messzeitpunkt nach dem Training Effekte zu verzeichnen. Mögliche Erklärungsansätze in diesem Zusammenhang könnten zum einen sein, dass die Reduktion von Verhaltensproblemen generell schwieriger ist als der Aufbau sozialer Kompetenzen (siehe oben). Zum anderen wäre es denkbar, dass auf Grund von „Vorurteilen" (vgl. z.B. Aronson et al., S.490ff) der Lehrkräfte, insbesondere bei einer bestehenden ADHS-Diagnose, deren Wahrnehmung des Schülerverhaltens entsprechend automatisiert verzerrt abläuft (vgl. hierzu auch Kapitel 4.1.1 und 4.1.2 zur Informationsverarbeitung). Mit Blick auf die Sozialpsychologie könnte es sein, dass Lehrkräfte bei Befragungen zu Schülerinnen und Schülern mit ADHS automatisch, und vor allem unabsichtlich, in ihrer Informationsverarbeitung auf die im Gedächtnis abrufbaren Stereotypen (vgl. ebd.; S.497) zurückgreifen. Ein Beispiel hierfür könnten die Fragen des SDQ selbst sein, wie z.B.: „*Leicht ablenkbar, unkonzentriert*". Als Stimulus dient hier das zu beurteilenden Kind selbst, welches bei der Lehrperson automatisch als Mitglied der stereotypisierten Gruppe der ADHS-ler wahrgenommen wird und für das die Stereotypen für diese Gruppe ins Gedächtnis gerufen werden. In diesem Fall fällt die Einschätzung im SDQ automatisiert auf *„zutreffend"* und die gemessene Problembelastung bleibt innerhalb dieses Erhebungsinstrumentes bestehen. Im Rahmen einer Studie mit insgesamt 1418 Schülerinnen und Schülern haben Huss et al. (2002) die Zuverlässigkeit der „Betragensskala" aus den Conners-Skalen (Conners, 1989), einem Instrument im Rahmen der ADHS-Diagnostik, überprüft. Die „Betragensskala" enthält Items, die mit den Items des SDQ aus den Skalen, „Emotionale Probleme", „Verhaltensprobleme" und „Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen" vergleichbar sind. Huss et al. (2002) stellen fest, dass deutsche Lehrerinnen und Lehrer auf dieser Skala deutlich höhere Werte ankreuzen als bespielweise US-Amerikanische.

Ein wichtiger Ansatzpunkt hinsichtlich dieser Problematik ist ebenfalls wieder die Information und Schulung der Lehrkräfte (vgl. Kapitel 3.3.1), besonders zu den Hintergründen dieses Störungsbildes. Eine entsprechende Schulung der Erwachsenen im Umfeld des Kindes im Wissen über ADHS und in Strategien zur Unterstützung des Kindes im Alltag sind fester Bestandteil in erfolgreichen therapeutischen Maßnahmen in diesem Kontext, wie z.B. im „Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern" (Lauth & Schlottke, 2009). Auch Döpfner und Lehmkuhl (2002) sehen im Rahmen der

Prävention von ADHS einen Bedarf an Bereitstellung von störungsspezifischen Information und pädagogischen Maßnahmen für Lehrkräfte und Eltern, auf die im alltäglichen Umgang mit einer Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitäts-problematik zurückgegriffen werden kann. Eine Überlegung an dieser Stelle könnte sein, entsprechende Informationen zum Störungsbild ADHS im Manual des Lubo-Training weiter zu verankern, so wie es in Ansätzen bereits zur Stunde 16.1, zum Training der positiven Selbstinstruktion, geschehen ist.

9.1.6 Der Effekt der verbesserten CFT-Werte

Ein auffallender Effekt ist des Weiteren die positive Entwicklung der CFT-Werte in insgesamt 14 der 15 Auswertungsgruppen (Ausnahme: Auswertungsgruppe Gewalt in der Familie). Für diese Entwicklung liegen die ermittelten Effektstärken im Bereich zwischen d_{korr}=0.42 und d_{korr}=0.85. Obgleich die Kognition selbst kein expliziter Trainingsgegenstand war, scheint das systematische Training im kognitiven Problemlösen - im Lubo-Training (Hillenbrand et al., 2013) mit Hilfe der aus der SKI abgeleiteten Problemlöseformel realisiert - die Fähigkeit zum Lösen von formal-logischen Denkproblemen, so wie es die Aufgaben des CFT-20 erfordern, zu verbessern. Zu ähnlichen Befunden in diesem Kontext kommen auch Fröhlich-Gilddorf et al. (2012) in der Evaluation ihres Programms zur Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen (PRiGS). Sie formulieren vorsichtig eine Auswirkung des Programms auf die kognitive Entwicklung der Kinder (ebd., S. 105). Unter Einbezug der Mittelwerte, der Standardabweichungen und der Gruppengrößen der Versuchs- und Kontrollgruppe dieser Evaluationsstudie ergibt sich für die positive Entwicklung der CFT-Werte in der Versuchsgruppe eine korrigierte Effektstärke von d_{korr}=0.70, also in einem sehr vergleichbaren Bereich wie die ermittelten Effekte innerhalb der vorliegenden Lubo-Evaluationsstudie.

9.2 Methodenkritik

Ein besonderer Schwerpunkt des erweiterten Lubo-Programms (Hillenbrand, et al., 2013) ist das vertiefte Training sowohl der sozialen Informationsverarbeitung als auch der Emotionsregulationskompetenzen, die als Moderatorkompetenzen für die Problembelastung im Bereich des Verhaltens angesehen werden (Koglin, Petermann, Jaščenoka, Petermann, & Kullik, 2013). Gute Fähigkeiten in der Emotionsregulation

wurden bereits in diversen weiteren Studien in Zusammenhang mit einer geringeren Problembelastung, vor allem im externalisierenden Bereich, gebracht (Koglin, Petermann, Jaščenoka, Petermann, & Kullik, 2013; Laible, Carlo, Panfile, Eye, & Parker, 2010; Eisenberg, et al., 1995). Da diese Fähigkeiten, wie andere auch, einem Entwicklungsprozess unterliegen (McRae, et al., 2012), besteht die Möglichkeit, dass das gezielte Thematisieren und Trainieren dieser Kompetenzen die Kinder in ihrer Entwicklung positiv beeinflusst. Ein wichtiger Unterbereich ist hier die Fähigkeit des Belohnungsaufschubs, der in insgesamt drei Einheiten im Lubo-Training (Hillenbrand, et al., 2013) eingeübt wird. Um die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler hier noch differenzierter einschätzen zu können, wäre allerdings eine weitere Studie angezeigt, die den Aufbau insbesondere im Bereich der Emotionsregulation, aber auch der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung der Kinder genauer erfasst. Eine präzise Erfassung, vor allem von funktionalen Emotionsregulationsstrategien, die auffällige Kinder im Vergleich zu Gleichaltrigen in deutlich geringerem Umfang zur Verfügung haben (Laible, Carlo, Panfile, Eye, & Parker, 2010; Sullivan, Helms, Kliewer, & Goodman, 2010), scheint hier geboten zu sein, um genauere Aussagen über die Effekte machen zu können. An dieser Stelle könnten die Skalen zur emotionalen und sozialen Entwicklung der IDS (Grob, Meyer, & Hagmann von Arx, 2009) aber auch des FEEL-KJ (Grob & Smolenski, 2009) hilfreich sein.

Darüber hinaus scheint es angezeigt, den Einfluss der Ausprägung eines erfolgreichen Classroom Managements in den an der Studie beteiligten Klassen mit zu erheben (Petermann & Koglin, 2010). Innerhalb der vorliegenden Studie wurden die Trainingseinheiten des Programms von Studierenden durchgeführt. König und Lebens (2012) stellen hierzu fest, dass es einen bedeutsamen Unterschied zwischen Studentinnen und Studenten, Referendarinnen und Referendaren und berufstätigen Lehrerinnen und Lehrern gibt bzgl. einer genauen und holistischen Wahrnehmung von Unterrichtssituationen als notwendige Expertise für ein gelingendes Classroom Management. Berufstätige Lehrkräfte sind hierzu besser in der Lage als Referendare und diese wiederum besser als Lehramtsstudierende (ebd.). Um den Einfluss einer effektiven Klassenführung auf die positive Entwicklung der Schülerinnen und Schüler - so wie ihn z.B. Durlak et al. (2011) herausstellen - in zukünftigen Studien zu kontrollieren, sollte einerseits die Ausprägung des Classroom Managements während der Trainingssitzung und andererseits auch in den weiteren Unterrichtsstunden berücksichtigt werden. Vor dem Hintergrund der Befundlage von König und Lebens (2012) könnte es zudem hilfreich

sein, dass das Programm in einer weiteren Studie nicht mehr von Studierenden sondern von im Berufsleben stehenden Lehrkräften durchgeführt wird.
Ein weiterer sehr bedeutsamer Aspekt ist die Überwachung einer gleichbleibenden Qualität der Programminhalte (Treatmentintegrität) (Scheithauer & Petermann, 2006). Es müsste kontrolliert werden, ob die Trainerinnen und Trainer in den unterschiedlichen Klassen die einzelnen Inhalte des Trainings genau umsetzen. Für die vorliegende Studie kann jedoch bedingt auf die berücksichtigte Kontrolle der Variablen „Lehrkraft“ sowie „instruierte(r) Studierende(r)“ insofern verwiesen werden, als dass diese alle die identische Fortbildung und Instruktion (siehe hierzu auch Tabelle 18) erhalten haben.

Die Zuordnung der Schülerinnen und Schüler in die unterschiedlichen Auswertungsgruppen konnte unerwünschte Varianz nur teilweise kontrollieren. Dies lässt darauf schließen, dass das Zusammenspiel von Faktoren, welche die Effekte beeinflussen, noch nicht aufgeklärt werden konnte. Wie in Abbildung 19 zu sehen war, weisen die Schülerinnen und Schüler dieser Evaluationsstudie eine ganze Reihe von unterschiedlichen Konstellationen an Risikobelastung auf: mindestens einen Faktor im Bereich des kognitiven Risikos weisen 158 Kinder, im Bereich des psychischen Risikos 142 Kinder und im Bereich des Kontextrisikos 133 Kinder auf. 106 Kindern sind sogar in zwei und 53 Kinder in allen drei Risikobereichen vertreten. Döpfner und Lehmkuhl (2002) formulieren in diesen Zusammenhang vier Bereiche, die in ihrer Interaktion beleuchtet werden sollten: Unter welchen Bedingungen (Störungsbilder, familiäre Bedingungen, Alter, Soziale Gruppen) treten bei einer schulisch indizierten Präventionsmaße welche Effekte (Verbesserung, Stabilisierung) in welchen Funktionsbereichen (kognitive Funktionen, Schulleistungen, Verhalten) über welchen Zeitraum auf? Bezogen auf das erweiterte Lubo-Training müsste hier überprüft werden, inwieweit sich die Effekte in den unterschiedlichen Risikokostenrelationen in Wechselwirkung untereinander und zur Implementationsqualität, der Treatmentintegrität und des Classroom Managements darstellen. Hierbei ist grundsätzlich kritisch die Problematik zu diskutieren, wie generell – und so auch in dieser Studie – mit dem gewählten Analyseverfahren in Bezug auf die geschachtelten Daten (mehrere Messzeitpunkte, individuelle Merkmale der Schülerinnen und Schüler, die wiederum in Klassen mit unterschiedlich ausgeprägtem Merkmalen beschult werden usw.) umzugehen ist. Eine Möglichkeit der Aufklärung sowohl des Einflusses der diversen Variablen auf die Effektstärke als auch

deren Interaktion untereinander, könnte in zukünftigen Studien durch ein Mehrebenenmodell realisiert werden. In diesem kann die Wirkung verschiedener unabhängiger Variablen auf mehreren Ebenen (z.B. Individuums und Klassenmerkmale) auf eine abhängige Variable simultan bestimmt werden (Langer, 2004). Die Effekte können dann sowohl für die individuumsbezogenen Variablen (z.B. Störungsbilder) und die Aggregatsmerkmale (z.B. Implementationsqualität in der Klasse) als auch für das Zusammenwirken von Individual - und Aggregatsmerkmalen bestimmt werden. Ein entscheidender Vorteil hierbei ist die Möglichkeit der Zerlegung der Gesamtvarianz in die durch die einzelnen Ebenen erklärbaren Varianzanteile (ebd.). Auch das aus dem quasi-experimentellen Design entstehende Problem der Klumpenstichproben (ganze Klassen werden untersucht, was der Zufallsstichprobe wiederspricht, da nicht jedes Kind einzeln zufällig gezogen wurde) würde mit der Mehrebenenanalyse gelöst. Für zukünftige Studien muss hierzu beachtet werden, dass dieses Analyseverfahren mit sehr hohen Anforderungen an die Struktur der Daten und die Stichprobenziehung verbunden ist. Beispielweise muss zur Berechnung der Wechselwirkung zwischen Individual - und Aggregatsmerkmalen mindestens ein N von 50 auf der Ebene der Aggregatsmerkmale vorhanden sein, was für die vorliegende Studie 50 Klassen bedeuten würde.

9.3 Fazit und Ausblick

Insgesamt kann das Förderprogramm „Lubo aus dem All“ sowohl universell-präventiv (Hennemann, et al., 2011) und selektiv-präventiv (Hennemann, et al., 2012) als nunmehr auch indiziert-präventiv für die Schuleingangsphase in den verschiedenen schulischen Kontexten der Allgemeinen Schule und in der Förderschule empfohlen werden.

In diesem Kontext kann das Programm einen wichtigen weiteren Beitrag zur schulischen Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen liefern. Der schulische Einsatz evidenzbasierter Präventionsprogramme im Allgemeinen (vgl. v.a. Grumm, Hein, & Fingerle, 2013) als auch der indiziert präventiver Maßnahmen im Speziellen (vgl. Kapitel 3.2.2), ist in Deutschland bislang allerdings nur gering ausgeprägt, obgleich die vordringliche Aufgabe des Förderschwerpunktes Emotionale und soziale Entwicklung ist,

> „durch vorbeugende Maßnahmen […] die Verfestigung sozial unangemessener Handlungsmuster frühzeitig [zu] verhindern, erwünschte an[zu]bahnen und dadurch die schulische Entwicklung positiv [zu]beeinfluss[en]. Ziel ist die

> bestmögliche schulische, berufliche und soziale Eingliederung“ (KMK, 2000, S. 3).

Das präventive Potenzial die schulische Entwicklung durch die Förderung von sozialer Kompetenz und den Abbau von Problemverhalten positiv beeinflussen zu können, wird momentan häufig noch nicht hinreichend ausgeschöpft (Barna & Brott, 2011). Mit der vorliegen Studie konnte die Wirksamkeit für des Programms für den Einsatz in der Förderschule belegt werden. Kinder mit bestehendem sonderpädagogischen Förderbedarf konnten durch die Teilnahme am Lubo-Training ihre emotionalen und sozialen Kompetenzen vermehren, unerwünschte Verhaltensweisen reduzieren und vor allem konnten sie ihre schulbezogenen Fertigkeiten steigern. Selbst ein vermeidlich sehr stabiler Wert, sowie ein ermittelter IQ-Wert, konnte verbessert werden. Der Einsatz von „Lubo aus dem All!“ (Hillenbrand, et al., 2013) kann somit einen wichtigen Beitrag zu einer erfolgreichen Rückschulung bzw. Aufhebung des Förderbedarfs liefern und erfüllt in diesem Zusammenhang auch eine wesentliche Forderung der UN-Behindertenrechtskonvention - die erfolgreiche Bildung zu erleichtern (BRK, Art.24, 3d). Wichtig ist an dieser Stelle jedoch zu betonen, dass das Training nur einen Baustein im Rahmen eines Gesamtkonzepts einer schulischen Förderung sein kann. Ein zentraler weiterer Baustein ist vor allem ein effektives Classroom Management, welches die Grundlage für ein effektives präventives Gruppenangebot darstellt (Petermann & Koglin, 2010). Zudem ist insbesondere bei massiven Belastungen, als solche sich beispielsweise Gewalterfahrungen in der Familie gezeigt haben, eine Vernetzung der schulbasierten präventiven Förderung mit der Jugendhilfe eine zentrale Herausforderung, die Schule bewältigen muss (ebd.).

Zur abschließenden Beurteilung des Lubo-Programms sollte versucht werden, in einer weiteren Untersuchung durch eine unabhängige Forschergruppe die bisherigen positiven Befunde dieser Maßnahme zu replizieren (Flay, et al., 2005). Die methodenkritische Diskussion liefert hierzu Hinweise für mögliche Replikationsstudien vor allem im Hinblick auf weitere Erhebungsinstrumente und mögliche alternative Analyseverfahren. Aktuell wird die Wirksamkeit in zahlreichen praktischen und nicht forschungsbegleiteten Settings (effectiveness) sowie die Routineimplementation im sozialen Versorgungssystem auf ihre Wirksamkeit hin kritisch überprüft (dissemination).

Literaturverzeichnis

Abe, J. A., & Izard, C. E. (1999). The developmental functions of emotions: An analysis in terms of differential emotions theory. *Cognition & Emotion, Volume 13*(Issue 5), 523-549.

Achenbach, T., Becker, A., Döpfner, M., Heierva, E., Rössner, V., Steinhausen, H.-C., & Rothenberger, A. (2008). Multicultural assessment of child and adolescent psychopathology with ASEBA and SDQ instruments: research finding, applications, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*(49), 251-275.

Aos, S., Lieb, R., Mayfield, J., Miller, M., & Pennucci, A. (2004). *Benefits and Costs of Prevention and.* Washington: Washington State Institute for Public Policy.

APA. (2002). Criteria for Evaluating Treatment Guidelines. *American Psychologist, 57*(12), 1052-1059.

Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist. (1998). *Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen; deutsche Bearbeitung der Child Behavior Checklist (CBCL/4-18). Einführung und Anleitung zur Handauswertung mit deutschen Normen, bearbeitet von M. Döpfner, J. Plück, S. Bölte, K. Lenz, P. M.* Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik (KJFD).

Aronson, E., Wilson, T., & Akert, R. (2004). *Sozialpsychologie.* München: Pearson Studium.

Arsenio, W. (2010). Social information processing, aggression, and emotions: Conceptual and methodological contributions of the special section articles. *Journal of Abnormal Child Psychology*(38(5)), 627-632.

Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, R. (2010). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung.* Berlin: Springer.

Ball, J., & Peters, S. (2007). Stressbezogene Risiko- und Schutzfaktoren. In I. Seiffge-Krenke, & A. Lohaus, *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (S. 126-143). Göttingen: Hogrefe.

Barkmann, C., & Schulte-Markwort, M. (2004). Prävalenz psychischer Auffälligkeit bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland - ein systematischer Literaturüberblick. *Psychiatrische Praxis, 42*, S. 278-287.

Barna, J. S., & Brott, P. E. (2011). How Important Is Personal. Social Development to Academic Achievement? the Elementary School Counselor's Perspective. *Professional School Counseling, 14*(3), 242-249.

Barnow, S., Aldinger, M., Ulrich, I., & Stopsack, M. (2013). Emotionsregulation bei Depression. Ein multimethodaler Überblick. *Psychologische Rundschau, 64*(4), 235–243.

Barrett, P., Webster, H., & Turner, C. (2003). *Freunde für Kinder. Trainingsprogramm zur Prävention von Angst und Depression.* München: Ernst Reinhardt.

Barrish, H., Saunders, M., & Wolf, M. (1969). Good behavior game. Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis, 2*, 119-124.

Bauer, J. (2008). *Prinzip Menschlichkeit: Warum wir von Natur aus kooperieren.* München: Heyne Verlag.

Beelmann, A. (2000). *Prävention dissozialer Entwicklungen: Psychologische Grundlagen und Evaluation früher kind- und familienbezogener Interventionsmaßnahmen.* Unveröffentlichte Habilitationsschrift: Universität Erlangen-Nürnberg.

Beelmann, A. (2003). Wirksamkeit eines sozialen Problemlösetrainings bei entwicklungsverzögerten Vorschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*(17), 27-41.

Beelmann, A. (2006). Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgsforschung. *Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie*(35), 151-162.

Beelmann, A. (2008). Prävention im Schulalter. In B. Gasteiger-Klicpera, & J. Klicpera, *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 442-464). Göttingen: Hogrefe.

Beelmann, A. (2012). The Scientific Foundation of Prevention: The Status quo and Future Challenges for Developmental Crime Prevention. In T. Bliesener, A. Beelmann, & M. Stemmler, *Antisocial Behavior & Crime* (S. 137-164). Göttingen: Hogrefe.

Beelmann, A., & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen.* Göttingen: Hogrefe.

Beelmann, A., & Schmitt, C. (2012). Einflussfaktoren auf die Effektivität. In M. Fingerle, & M. Grumm, *Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Programme auf dem Prüfstand* (S. 120-141). München: Ernst Reinhardt.

Beelmann, A., Pfost, M., & Schmitt, C. (2014). Prävention und Gesundheitsförderung bei Kindern und Jugendlichen. Eine Meta-Analyse der deutschsprachigen Wirksamkeitsforschung. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 22*(1), 1-14.

Behar, L., & Stringfield, S. (1974). *PSBQ. Preschool Behavior Questionnaire – Scale and Manual.* Durham: Learning Institute of North Carolina.

Behr, M., & Becker, M. (2004). *SEE. Skalen zum Erleben von Emotionen.* Göttingen: Hogrefe.

Beland, K. (1988). *Second Step. A violence-prevention curriculum. Grades 1-3.* Seattle: Committee for Children.

Berk, L. (2011). *Entwicklungspsychologie.* München: Pearson.

Berking, M., & Znoj, H. (2008). Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur standardisierten Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen (SEK-27). *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*(56 (2)), 141–153.

Bieg, S., & Behr, M. (2005). *Mich und Dich verstehen. Ein Trainingsprogramm zur Emotionalen Sensitivität bei Schulklassen und Kindergruppen im Grundschul- und Orientierungsstufenalter.* Göttingen: Hogrefe.

Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler.* Heidelberg: Springer.

Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler.* Heidelberg: Springer.

Bowi, U., Ott, G., & Tress, W. (2008). Faustlos - Gewaltprävention in der Grundschule. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 57*(7), 509-520.

Breslau, N., Breslau, J., Miller, E., & Raykov, T. (2011). Behavior problems at ages 6 and 11 and high school academic achievement: longitudinal latent variable modeling. *Psychiatry Research, 185*, 433-437.

Brezinka, V. (2003). Zur Evaluation von Präventivinterventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen. *Kindheit und Entwicklung, 12*(2), S. 71-83.

Calkins, S. (2010). Sommentary: Conceptual and methodological challenges to the study of emotion regulation and psychopathology. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*(31), 92-95.

Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development, 75*, 377-394.

Casale, G., Hennemann, T., & Hövel, D. (2014). Systematischer Überblick über deutschsprachige schulbasierte Maßnahmen zur Prävention von Verhaltensstörungen in der Sekundarstufe I. *Empirische Sonderpädagogik, 1*, 33-58.

Cicchetti, D., Ackerman, B., & Izard, C. (1995). Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*(7), 1-10.

Cierpka, M. (2001). *Faustlos. Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3.* Göttingen: Hogrefe.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences, 2. Aufl.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Conduct Problems Prevention Research Group. (1990). *SCS. Social Competence Scale.* unveröffentliches Manusskript.

Conners, C. K. (1989). *Conners Rating Scales - Manual.* New York: Multi Health Systems.

Costello, E., Egger, H., & Angold, A. (2005). 10-year research update review: the epidemiology of child and adolescent psychiatric disorders: I. Methods and public health burden. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *44*(10), 972-986.

Costello, E., Foley, D., & Angold, A. (2006). 10-year research update review: the epidemiology of child and adolescent psychiatric disorders: II. Developmental epidemiology. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *45*(1), 8-25.

CPPRG, C. P. (1999). 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.

CPPRG, C. P. (1999). Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems: II. Classroom effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *67*, 648–657.

Crick, N., & Dodge, K. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin 1*(Vol. 115), 74–101.

Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children.* New York: Guilford.

Denham, S., & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers.* New York: Springer.

Dodge, K. (2011). Social information processing patterns as mediators of the interaction between genetic factors and life experiences in the development of aggressive behavior. In P. Shaver, & M. Mikulincer, *Human aggression and violence: Causes, manifestations, and consequences. Herzilya series on personality and social psychology* (S. 165-185). Washington: American Psychological Association.

Döpfner, M. (1989). Soziale Informationsverarbeitung - ein Beitrag zur Differenzierung sozialer Inkompetenzen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*(3), 1–8.

Döpfner, M. (2013). Klassifikation und Epidemiologie psychischer Störungen. In F. Pertermann, *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie* (S. 31-56). Göttingen: Hogrefe.

Döpfner, M., & Lehmkuhl, G. (2002). ADHS von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter - Einführung in den Themenschwerpunkt. *Kindheit und Entwicklung, 11*(2), 67-72.

Döpfner, M., & Lehmkuhl, G. (2002). Die Wirksamkeit von Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. *Psychologische Rundschau, 53*(4), 184-193.

Dorn, C., Spindler, G., Kullik, A., Petermann, F., & Barnow, S. (2013). Erfassung von Emotionsregulationsstrategien - eine Übersicht. *Psychologische Rundschau, 64*(4), 217–227.

Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*, 327-350.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development, 82*(1), S. 405-432.

Eckhart, M., Haeberlin, U., Sahli Lozano, C., & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter.* Bern: Haupt.

Eisenberg, N., Fabes, R., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M., & Karbon, M. (1995). The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitudinal study. *Child Development*(66), 1360-1384.

Ellinger, S. (2010). Aufmerksamkeitsförderung in der Schule. In B. Hartke, K. Koch, & K. Diehl, *Förderung in der schulischen Eingangsstufe* (S. 233-252). Stuttgart: Kolhammer.

Endlich, D., Dummert, F., Schneider, W., & Schwenck, C. (2014). Verhaltensprobleme bei Kindern mit umschriebener und kombinierter schulischer Minderleistung. *Kindheit und Entwicklung, 23*(1), 61-69.

Engel, E., Rönnau-Böse, M., Beuter, S., Wünsche, M., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2010). Selbstkonzeptfragebogen im Vorschulalter (SKF) - Konzept,

Entwicklung und praktische Erfahrungen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, & P. Strehmel, *Forschung in der Frühpädagogik III* (S. 305-328). Freiburg: FEL-Verlag.

Eschenbeck, H., Kohlmann, C.-W., Lohaus, A., & Klein-Heßling, J. (2006). Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. (SSKJ 3-8). *Diagnostica, 52*(3), 131-142.

Essau, C., & Conradt, J. (2003). *FREUNDE für Kinder.* München: Ernst Reinhardt.

Esser, G., Schmidt, M., Blanz, B., & Fätkenheuer, B. (1992). Prävalenz und Verlauf psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. Ergebnisse einer prospektiven epidemiologischen Längsschnittstudie von 8-18 Jahren. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 20*(4), 232-242.

Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2009). *Classroom management for elementary teachers.* New Jersey: Pearson Education.

Fingerle, M. (2011). Die Verwundbarkeit des Resilienzkonzepts - und sein Nutzen. *Sonderpädagogische Förderung heute, 2*, 122-135.

Fingerle, M., Grumm, M., & Hein, S. (2012). Ein etwas anderes Buch über Präventionsprogramme. In M. Fingerle, & M. Grumm, *Prävention von Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Programme auf dem Prüfstand* (S. 8-12). München: Ernst Reinhardt.

Flay, B., Biglan, A., Bonich, R., Castro, F., Gottfredson, D., Kellam, S., . . . Li, P. (2005). Standards of evidence: Criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention Science*(6), 151-175.

Fombonne, E. (2002). Case identification in an epidemiological context. In M. Rutter, & E. Taylor, *Child and adolescent psychiatry (4th ed.)* (S. 52-86). Oxford: Blackwell.

Fontaine, R. (2010). New Developments in Developmental Research on Social Information Processing and Antisocial Behavior. *J Abnorm Child Psychol, 38*, 569–573.

Fontaine, R., & Dodge, K. (2006). Real-time decision making and aggressive behavior in youth: a heuristic model of response evaluation and decision (RED). *Aggressive Behavior, 32*, 604–624.

Forlin, C., Au, M. L., & Chong, S. (2008). Teachers' attitude, perceptions and concerns about inclusive education in the Asia-Pacific region. In C. Forlin, & M. G. Lian, *Reform, Inclusion and Teacher Education: Towards a New Era of Special and Inclusive Education in Asia-Pacific Regions.* (S. 90-102). New York: Routledge.

Franke, S., & Hennemann, T. (2007). *Zur Durchführung einer Evaluation.* Köln: Albertus Magnus Universität.

Franke, S., & Hennemann, T. (2008). *Erklärung ausgewählter statistischer Auswertungsverfahren.* Köln: Albertus Magnus Universität.

Frijda, N. (1986). *The Emotions.* New York: Cambridge University Press.

Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönnau-Böse, M. (2014). *Resilienz.* München: Ernst Reinhardt.

Fröhlich-Gildhoff, K., Becker, J., & Fischer, S. (2012). *Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen – PRiGS. Ein Förderprogramm.* München: Ernst Reinhardt.

Fuchs, M., Bösch, A., Hausmann, A., & Steiner, H. (2013). The Child is Father of the Man. Review von relevanten Studien zur Epidemiologie in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 41*(1), 45-57.

Gasteiger-Klicpera, B. (2009). Exkurs: Psychische Folgen familiärer Gewalt und Vernachlässigung. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera, & R. Kißgen, *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Intervention* (S. 27-37). Göttingen: Hogrefe.

Gasteiger-Klicpera, B., & Klein, G. (2013). *Das Friedensstifter-Training. Grundschulprogramm zur Gewaltprävention. Mit 26 Arbeitsblättern. Alle Unterrichtsmaterialien auf CD-ROM. 2. Aufl.* München: Ernst Reinhardt.

Gawrilow, C., Oberbremer, L., & Hasselhorn, M. (2012). Arbeitsgedächtnisbesonderheiten von Kindern mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung. In M. Hasselhorn, & C. Zoelch, *Funktionsdiagnostik des Arbeitsgedächtnisses* (S. 113-131). Göttingen: Hogrefe.

Gawrilow, C., Schmitt, K., & Rauch, W. (2011). Kognitive Kontrolle und Selbstregulation von Kindern mit ADHS. *Kindheit und Entwicklung, 20,* 41-48.

Gledhill, D., & Petermann, F. (2013). Aggressive Kinder: Welche Bedeutung besitzt der Belohnungsaufschub? *Kindheit und Entwicklung, 22*(3), 139-144.

Gollwitzer, M. (2007). Ansätze zur Primär- und Sekundärprävention aggressiven Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen. In M. Gollwitzer, J. Pfetsch, V. Schneider, A. Schulz, & T. S. Ulrich, *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen* (S. 141-157). Göttingen: Hogrefe.

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*(38), 581-586.

Goodman, R. (2001). The psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*(40), 1337-1345.

Gooren, E., van Lier, P., Stegge, H., & Terwogt, M. (2011). The development of conduct problems and depressive symptoms in early elementary school children: the role of peer rejection. *Journal of clinical child & adolescent psychology, Journal of clinical child & adolescent psychology*(40), 245–253.

Gottfredson, M., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime.* Palo Alto, CA: Stanford University Press.

Grammer, K., & Eibl-Eibesfeldt, I. (1993). Emotionspsychologische Aspekte im Kulturvergleich. In A. Thomas, *Kulturvergleichende Psychologie.* Göttingen: Hogrefe.

Green, H., McGinnity, A., Meltzer, H., Ford, T., & Goodman, R. (2005). *Mental health of children and young people in Great Britain, 2004.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Greenberg, M., Kusche, C., Cook, E., & Quamma, J. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATH curriculum. *Development and Psychopathology*(7), 117-136.

Grob, A., & Smolenski, C. (2009). *Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen.* Bern: Hans Huber, Hogrefe.

Grob, A., Meyer, C., & Hagmann von Arx, P. (2009). *Intelligence and Development Scales.* Bern: Hans Huber, Hogrefe.

Gross, J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. Gross, *Handbook of emotion regulation* (S. 3-24). New York: Guilford.

Grossman, D., Neckerman, H., Koepsel, T., Liu, P.-Y., Asher, K., Beland, K., . . . Rivara, F. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school. *Journal of the American Medical Association*(277), 1605-1611.

Grumm, M., Hein, S., & Fingerle, M. (2012). Effektivität und Wirksamkeit von Präventionsangeboten - Welche Rolle spielt die soziale Validität. In M. Fingerle, & M. Grumm, *Prävention von Verhaltenstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Programme auf dem Prüfstand* (S. 157-172). München: Ernst Reinhardt.

Grumm, M., Hein, S., & Fingerle, M. (2013). Schulische Präventionsprogramme: Eine Onlinebefragung an hessischen Grundschulen zu Nutzung und Beurteilung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 60*, 81-93.

Hacker, S. (2007). *Implementation und Evaluation eines sozial-kognitiven Kompetenztrainings für Kinder im Grundschulalter.* Erlangen-Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität.

Hacker, S., Lösel, F., Stemmler, M., Jaursch, S., & Beelmann, D. R. (2007). Training im Problemlösen (TIP): Implementation und Evaluation eines sozial-kognitiven Kompetenztrainings für Kinder. *Heilpädagogische Forschung*(1), 11-21.

Hagen, T., Hennemann, T., & Hövel, D. (2012). Das KlasseKinderSpiel. Ein Gruppenkontingenzverfahren zur Vermehrung aktiver Lernzeit. *Grundschule aktuell*(120), 16-19.

Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B., & Calkins, J. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly, 21*, 431-454.

Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective Social Competence. *Social Development, 10*, 79-119.

Harper, B., Lemerise, E., & Caverly, S. (2010). The Effect of Induced Mood on Children's Social Information Processing: Goal Clarification and Response Decision. *J Abnorm Child Psychol, 38*, 575-586.

Harter, S. (1985). *SPP. Self-Perception Profile for Children.* unveröffentliches Manusskript: University of Denver.

Hasselhorn, M. (2010). Möglichkeiten und Grenzen der Frühförderung aus entwicklungspsychologischer Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik, 56*(2), 168-177.

Hattie, J., Beywl, W., & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen.* Baltmannsweiler: Schneider.

Heinrichs, N., Döpfner, M., & Petermann, F. (2013). Prävention psychischer Störungen. In F. Petermann, *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (S. 721-738). Hogrefe: Göttingen.

Heinrichs, N., Saßmann, H., Hahlweg, K., & Perrez, M. (2002). Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. *Psychologische Rundschau, 53*(4), 170-183.

Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts.* Seelze-Velber: Kallmeyer.

Helmsen, J., Koglin, U., & Petermann, F. (2012). Emotions regulation and aggressive behavior in preschoolers: The mediating role of social information processing. *Child Psychiatry and Human Development*(43), 87-101.

Hennemann, T., Hillenbrand, C., & Hens, S. (2011). Kompetenzförderung zur universellen Prävention von Verhaltensstörungen in der schulischen

Eingangsstufe: Evaluation des kindorientierten Präventionsprogramms „Lubo aus dem All“. *Zeitschrift für Grundschulforschung, Jahrgang 4*(Heft 1), 113-125.

Hennemann, T., Hillenbrand, C., & Hövel, D. (2013). Präventionsforschung: Befunde und präventive Förderkonzepte. In T. Hennemann, & C. Hillenbrand, *Förderung emotionaler-sozialer Kompetenzen* (S. 9-19). Frankfurt am Main: Grundschulverband.

Hennemann, T., Hillenbrand, C., Franke, S., Hens, S., Grosche, M., & Pütz, K. (2013). inder unter erhöhten emotional-sozialen und kognitiven Risiken als Herausforderung für die Inklusion: Evaluation einer selektiven Präventionsmaßnahme in der schulischen Eingangsstufe. *Empirische Sonderpädagogik*(2), 129–146.

Hennemann, T., Hillenbrand, C., Franke, S., Hens, S., Grosche, M., & Pütz, K. (2013). Kinder unter erhöhten emotional-sozialen und kognitiven Risiken als Herausforderung für die Inklusion: Evaluation einer selektiven Präventionsmaßnahme in der schulischen Eingangsstufe. *Empirische Sonderpädagogik*, 129-146.

Hens, S. (2010). *Prävention von Verhaltensstörungen. Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines universellen Trainingsprogramms zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen in der Eingangsstufe.* Köln: Humanwissenschaftlichen Fakultät der Albertus-Magnus Universität.

Herz, B. (2014). Pädagogik bei Verhaltensstörungen: An den Rand gedrängt? *Zeitschrift für Heilpädagogik, 65*(1), 4-14.

Hillenbrand, C. (2008). *Einführung in die Verhaltensgestörtenpädagogik.* München: Ernst Reinhardt.

Hillenbrand, C., & Hennemann, T. (2005). Prävention von Verhaltensstörungen im Vorschulalter. Überblick und theoretische Grundlegung. *VHN*(74), 129-144.

Hillenbrand, C., & Hennemann, T. (2006). Präventive Erziehungshilfe in der Grundschule. Zeitschrift für Heilpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*(2), 42-51.

Hillenbrand, C., & Pütz, K. (2008). *KlasseKinderSpiel: Spielerisch Verhaltensregeln lernen.* Hamburg: Edition Körber Stiftung.

Hillenbrand, C., Hennemann, T., & Heckler-Schell, A. (2008). *Lubo aus dem All!: Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Vorschulalter.* München: Ernst Reinhardt.

Hillenbrand, C., Hennemann, T., & Hens, S. (2010). *Lubo aus dem All! 1 & 2 Klasse. Programm zur Förderung sozial- emotionaler Kompetenzen.* . München: Ernst Reinhardt.

Hillenbrand, C., Hennemann, T., Hens, S., & Hövel, D. (2013). *Lubo aus dem All! 1 & 2 Klasse. Programm zur Förderung sozial- emotionaler Kompetenzen.* München: Ernst Reinhardt.

Hölling, H., Erhart, M., Ravens-Sieberer, U., & Schlack, R. (2007). Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. *Bundesgesundheitsblatt*(50), 784-793.

Hölling, H., Schlack, R., Kamtsiuris, P., Butschalowsky, H., Schlaud, M., & Kurth, B. (2012). *Die KiGGS-Studie.* Heidelberg: Springer.

Holodynski, M., & Friedlmeier, W. (2006). *Emotionen - Entwicklung und Regulation.* Heidelberg: Springer.

Holodynski, M., & Oerter, R. (2008). Tätigkeitsregulation und die Entwicklung von Motivation, Emotion, Volition. In L. M. R. Oerter, *Entwicklungspsychologie* (S. 535-571). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Holodynski, M., Hermann, S., & Kromm, H. (2013). Entwicklungspsychologische Grundlagen der Emotionsregulation. *Psychologische Rundschau, 64*(4), 196-207.

Holtmann, M., & Schmidt, M. H. (2004). Resilienz im Kindes- und Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung, 13*(4), 195-200.

Holtz, K. (1995). *HKI. Heidelberger Kompetenz-Inventar für geistige Behinderte.* Heidelberg: Ed. Schindele.

Horsley, T., de Castro, B. O., & Van der Schoot, M. (2010). In the eye of the beholder: Eye-tracking assessment of social information processing in aggressive behavior. *Journal of Abnormal Child, 38*(5), 587–599.

Hövel, D., & Hennemann, T. (2012). Lubo aus dem All! Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen in der Schuleingangsphase. *Grundschule aktuell*(120), 20-24.

Huber, C. (2013). Der Einfluss von Lehrkraftfeedback auf die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern. Eine experimentelle Studie zur Wirkung von sozialen Referenzierungsprozessen in Lerngruppen. *Heilpädagogische Forschung, 1*, 14-25.

Huber, C., & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik, 4*, 147-165.

Huss, M., Stadler, C., Salbach, H., Mayer, P., Ahle, M., & Lehmkuhl, U. (2002). ADHS im Lehrerurteil: Ein Vergleich von Klinik- und Normstichprobe anhand der Conners-Skalen. *Kindheit und Entwicklung, 11*(2), 90-97.

Hymel, S., Rubin, K., Rowden, L., & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development*(61), 2004-2021.

Ihle, W., & Esser, G. (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. *Psychologische Rundschau, 53*(4), 159-169.

Ihle, W., & Esser, G. (2008). Epidemiologie psychischer Störungen des Kindes- und Jugendalters. In H. J. B. Gasteiger-Klicpera, *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Band 3 Handbuch Sonderpädagogik* (S. 49–62). Göttingen: Hogrefe.

Ihle, W., Esser, G., Schmidt, M., & Blanz, B. (2000). Prävalenz, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede psychischer Störungen vom Grundschul- bis ins frühe Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie, 29*, S. 263-275.

Izard, C. (1994). *Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie.* Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Jaffee, S. (2005). Family Violence and Parent Psychopathology. In S. Goldstein, & R. Brooks, *Resilience in Children* (S. 149-163). New York: Springer.

Janke, B. (2002). *Entwicklung des Emotionswissens bei Kindern.* Göttingen: Hogrefe.

Janke, B. (2007). Entwicklung von Emotionen. In M. H. Schneider, *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 347-358). Göttingen: Hogrefe.

Janke, B. (2008). Emotionswissen und Sozialkompetenz von Kindern im Alter von drei bis zehn Jahren. *Empirische Pädagogik, 22*, 127-144.

Jantzer, V., Haffner, J., Parzer, P., Roos, J., Steen, R., & Resch, F. (2012). Der Zusammenhang von ADHS, Verhaltensproblemen und Schulerfolg am Beispiel der Grundschulempfehlung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 61*, 662-676.

Jantzer, V., Parzer, P., Lehmkuhl, U., & Resch, F. (2012). Neuere Entwicklungen zur Diagnostik psychischer Störungen im Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung, 21*(4), 198-207.

Jo Ann, A., & Izard , C. (1999). The developmental functions of emotions: An analysis in terms of differential emotions theory. *Cognition & Emotion , Volume 13*(Issue 5), 523-549.

Juen, F., Huber, E. B., & Peham, D. (2012). Geschlechts- und Altersunterschiede in der Emotionserkennung von Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 44*(4), 178-191.

Jünger, R., & Eisner, M. (2009). Prävention von Problemverhalten durch die Förderung von sozialen Kompetenzen mit dem PFADE Programm. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 15*(3), 18-24.

Kanning, U. P. (2009). *Diagnostik sozialer Kompetenzen.* Göttingen: Hogrefe.

Kellam, S., Rebok, G., Ialongo, N., & Mayer, L. (1994). The course and malleability of aggressive behavior from early first grade into middle school: Results of a developmental epidemiologically-based preventive trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*, 259-281.

Keogh, B. (2007). Risiko und protektive Einflüsse in der Schule. In G. Opp, M. Fingerle, & A. Freytag, *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 191-203). München: Ernst Reinhardt.

Klasen, H., Woerner, W., Rothenberger, A., & Goodman, R. (2003). Die deutsche Fassung des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) - Übersicht und Bewertung erster Validierungs- und Normierungsbefunde. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 52*(7), 491-502.

Klauer, K. (1993). *Denktraining für Jugendliche. Ein Programm zur intellektuellen Förderung. Handanweisung.* . Göttingen: Hogrefe.

Klauer, K., & Lauth, G. (1997). Lernbehinderungen und Leistungsschwierigkeiten bei Schülern. In F. E. Weinert, *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 701–738). Göttingen: Hogrefe.

Klein, G. (2008). *Evaluation eines Aggressionspräventionsprogramms für die Grundschule: Das Friedensstifter-Training.* München: Pädagogische Hochschule Weingarten.

Klemm, K. (2009). *Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Klemm, K. (2013). *Inklusion in Deutschland - eine bildungsstatistische Analyse.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Klemm, K., & Preuss-Lausitz, U. (2011). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen.* Von http://www.gew-nrw.de/fileadmin/download/Schule/Schulpolitik/KK_UPL_Inklusion_NRW_2011.pdf abgerufen

KMK. (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.*

KMK. (2003). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1993 bis 2002.*

KMK. (2010). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 bis 2008. Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonfernz.*

KMK. (2012a). *Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2011.*

KMK. (2012b). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2011.*

Koglin, U., & Petermann, F. (2013). Kindergarten- und Grundschulalter: Entwicklungsrisiken und Entwicklungsabweichungen. In F. Petermann, *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie* (S. 101-118). Göttingen: Hogrefe.

Koglin, U., Brüggemann, J., & Petermann, F. (2004). *FEEK – Fragebogen zur Erfassung emotionaler Kompetenzen.* unveröffentliches Manuskript: Universität Bremen.

Koglin, U., Petermann, F., Jaščenoka, J., Petermann, U., & Kullik, A. (2013). Emotionsregulation und aggressives Verhalten im Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung*, 155-164.

Kölch, M., & Fegert, J. M. (2013). Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis, 58*(3), 75-80.

König, J., & Lebens, M. (2012). Classroom Management Expertise (CME) von Lehrkräften messen: Überlegungen zur Testung mithilfe von Videovignetten und erste empirische Befunde. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 5*(1), 3-28.

Korsch, F., & Petermann, F. (2012). Früherkennung von Verhaltensstörungen durch die schulärztliche Eingangsuntersuchung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 61*, 691-705.

Kromrey, H. (2009). *Empirische Sozialforschung.* Stuttgart: Lucius & Lucius.

Kullik, A., & Petermann, F. (2012). *Emotionsregulation im Kindesalter.* Göttingen: Hogrefe.

Kusché, C. A., & Greenberg, M. T. (1994). *The PATHS Curriculum.* Seattle: Developmental Research and Programs.

Kusché, C. A., & Greenberg, M. T. (1996). *The PATHS Curriculum. FAST Track Program - Grade 2.* Conduct Problems Prevention Research Group.

Lahey, B. B., Miller, T. L., Gordon, R. A., & Riley, A. W. (1999). Developmental epidemiology of the disruptive behavior disorders. In H. C. Quay, & A. E. Hogan, *Handbook of disruptive behavior disorders* (S. 23-48). New York: Kluwer Academic/Plenum.

Laible, D., Carlo, G., Panfile, T., Eye, J., & Parker, J. (2010). Emotionality and emotion regulation: A person-centered approach to predicting socioemotional adjustment in young adolescents. *Journal of Research on Personality*(44), 621-629.

Langer, W. (2004). *Mehrebenenanalyse. Eine Einführung für Forschung und Praxis.* Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Laucht, M., Esser, G., & Schmidt, M. (2000). Externalisierende und internalisierende Störungen in der Kindheit: Untersuchungen zur Entwicklungspsychopathologie. *Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie, 4*, 284-292.

Laucht, M., Esser, G., & Schmidt, M. H. (1997). Wovor schützen Schutzfaktoren? Anmerkungen zu einem populären Konzept der modernen Gesundheitsforschung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 29*, 260-270.

Laucht, M., Schmidt, M. H., & Esser, G. (2000). Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Frühförderung interdisziplinär, 3*, 97-108.

Lauth, G. W., & Schlottke, P. F. (2009). *Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern. 6. vollständig überarbeitete Auflage.* Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Lemerise, E., & Arsenio, W. (2000). An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. *Child Development 1*(Vol. 71), 107–118.

Liel, C. (2013). Programme für Mütter mit schädigendem Erziehungsverhalten, das das Risiko oder den Tatbestand einer Kindeswohlgefährdung darstellt. Eine systematische Analyse der internationalen Forschungsliteratur. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 60*(1), 11-25.

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology, 77 (1)*, S. 1-24.

Lösel, F., & Beelmann, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *Annals of American Academy of Political and Social Science, 587*, 85-109.

Lösel, F., & Beelmann, A. (2005). Social problem-solving programs for preventing antisocial behavior in children and youth. In M. MacMurran, & J. Mc-Guire, *Social problem solving and offending: Evidence, evaluation and evolution* (S. 127-143). Chichester: John Wiley & Sons Ltd.

Lösel, F., & Bender, D. (2008). Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen: Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. In G. Opp, & M. Fingerle, *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 57-78). München: Ernst Reinhardt.

Maras, A., Laucht, M., Gerdes, D., Wilhelm, C., Lewicka, S., Haack, D., Schmidt, M. (2003). Association of testosterone and dihydrotestosterone with externalizing behavior in adolescent boys and girls. *Psychoneuroendocrinology*, 932-940.

Marées, N. v., & Petermann, F. (2010). *BVF. Bullying- und Viktimisierungsfragebogen. Kinderversion und Lehrerversion* . Göttingen: Hogrefe.

Marées, N. v., & Petermann, F. (2010). Effektivität des "Verhaltenstrainings in der Grundschule" zur Förderung sozialer Kompetenz und Reduktion von Verhaltensproblemen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 59*(3), 224-241.

Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*, 227-238.

Masten, A., & Powell, J. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. In S. Luthar, *Resilience and vulnerability. Adaption in the context of childhood adversities* (S. 1-25). Cambridge: Cambridge University Press.

Mattejat, F., & Remschmidt, H. (2006). *ILK. Inventar zur Erfassung der Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen.* Bern: Hans Huber.

McRae, K., Gross, J., Weber, J., Robertson, E., Sokol-Hessner, P., Ray, R., Ochsner, K. (2012). The development of emotion regulation: an fMRI study of cognitive reappraisal in children, adolescents and young adults. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*(7), 11-22.

Meindl, C. (1999). *FEAS Fragebogen zur Erfassung von Empathie und angemessenem sozialem Verhalten.* unveröffentlichte Diplomarbeit: Universität Regensburg.

Merikangas, K., He, J.-P., Brody, D., Fisher, P., Bourdon, K., & Koretz, D. (2010). Prevalence and treatment of mental disorders among US children in the 2001-2004 NHANES. *Pediatrics, 125*(1), 75-81.

Merten, J. (2003). *Einführung in die Emotionspsychologie.* Stuttgart: Kohlhammer.

MSW-NRW. (2012). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen.* Frechen: Ritterbach Verlag.

MSW-NRW. (2013). *Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung).* Frechen: Ritterbach Verlag.

München, S. f. (24. Februar 2014). *Grundschule: Fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele*. Von http://www.lehrplanplus.bayern.de/faecheruebergreifende-ziele/grundschule abgerufen

Mutzek, W., Hartmann, B., & Fingerle, M. (2004). *LKS. Leipziger Kompetenzscreening im Schulbereich.* Leipzig: Universität Leipzig.

Myschker, N. (2009). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Ursachen, hilfreiche Maßnahmen.* Stuttgart: Kohlhammer.

Najaka, S., Gottfredson, D., & Wilson, D. (2001). A meta-analytic inquiry into the relationship between selected risk factors and problem behavior. *Prevention Science, 2*, 257-271.

Natzke, H., & Petermann, F. (2009). Schulbasierte Prävention aggressiv-oppositionellen und dissozialen Verhaltens: Wirksamkeitsüberprüfung des Verhaltenstrainings für Schulanfänger. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 58*(1), 34-50.

Nolan, J. D., Houlihan, D., Wanzek, M., & Jenson, W. R. (2014). The Good Behavior Game: A classroom-behavior intervention effective across cultures. *School Psychology International, 35*(2), 191-205.

Nolting, H. P. (2002). *Störungen in der Schulklasse.Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung.* Weinheim: Beltz.

Novins, D. K., Green, A. E., Legha, R. K., & Aarons, G. A. (2013). Dissemination and Implementation of Evidence-Based Practices for Child and Adolescent Mental Health: A Systematic Review. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 52*(10), 1009-1025.

Opp, G. (2003). *Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Opp, G., Kulig, W., & Puhr, K. (2005). *Einführung in die Sonderpädagogik.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Orobio de Castro, B., Veerman, J., Koops, W., Bosch, J., & Monshouwer, H. (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior: a meta-analysis. *Child Development, 73*, 916–934.

Oxford Centre for Evidence-Based Medicine. (2011). *Levels of Evidence Working Group*. Abgerufen am 24. November 2013 von www.cebm.net/index.aspx?o=5653

Pauschardt, J., Eimecke, S. D., & Mattejat, F. (2011). Indizierte Prävention internalisierender Störungen. Wirksamkeit eines kognitiv-verhaltenstherapeutischen Ansatzes bei Kindern. *Kindheit und Entwicklung, 20*(2), 103-110.

Petermann, F. (2003). Prävention von Verhaltensstörungen - Einführung in den Themenschwerpunkt. *Kindheit und Entwicklung, 12*(2), 65-70.

Petermann, F. (2005). Zur Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung, 14*(1), 48-57.

Petermann, F. (2013). Grundbegriffe und Konzepte der klinischen Kinderpsychologie. In F. Petermann, *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie* (S. 15-30). Göttingen: Hogrefe.

Petermann, F., & Barnow, S. (2013). Emotionsregulation. *Psychologische Rundschau, 64*(4), 193–195.

Petermann, F., & Koglin, U. (2004). *KISS. Kinderinterview zu sozialen Situationen.* unveröffentliches Manusskript: Universität Bremen.

Petermann, F., & Koglin, U. (2004). *SAV. Skala aggressiven Verhaltens.* unveröffentliches Manusskript: Universität Bremen.

Petermann, F., & Koglin, U. (2010). Editorial zum Themenheft: Aggression und Gewalt in der Schule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 57*(2), 81-87.

Petermann, F., & Petermann, U. (2000). *EAS. Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen.* Göttingen: Hogrefe.

Petermann, F., & Petermann, U. (2006). *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten. Manual.* Göttingen: Hogrefe.

Petermann, F., & Petermann, U. (2008). *Training mit aggressiven Kindern.* Weinheim: Beltz.

Petermann, F., & Petermann, U. (2011). Prävention. *Kindheit und Entwicklung, 20*(4), 197-200.

Petermann, F., & Resch, F. (2013). Entwicklungspsychopathologien. In F. Petermann, *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie* (S. 57-76). Göttingen: Hogrefe.

Petermann, F., & Wiedebusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern.* Göttingen: Hogrefe.

Petermann, F., Koglin, U., Natzke, H., & Marées, N. v. (2013). *Verhaltenstraining in der Grundschule: Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen.* Göttingen: Hogrefe.

Petermann, F., Niebank, K., & Scheithauer, H. (2004). *Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie, Genetik, Neuropsychologie.* Berlin: Springer.

Petermann, U., Kamau, L., Nitkowski, D., & Petermann, F. (2013). Die Effektivität des Trainings mit aggressiven Kindern im Rahmen einer Hochschulambulanz. *Kindheit und Entwicklung, 22*(3), 174-180.

Petermann, U., Krummrich, M. Z., Meier, C., Petermann, F., & Nitkowski, D. (2010). Das Training mit aggressiven Kindern als schulbasiertes Präventionsprogramm. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 57*(2), 132-143.

Pettit, G., & Mize, J. (2007). Social-cognitive processes in the development of antisocial and violence behavior. In D. Flannery, A. Vazsonyi, & I. Waldman, *The Cambridge handbook of violent behavior* (S. 322–343). New York: Cambridge University Press.

Plueck, J., Eichelberger, I., Hautmann, C., Hanisch, C., Jaenen, N., & Doepfner, M. (2014). Effectiveness of a Teacher-Based Indicated Prevention Program for Preschool Children with Externalizing Problem Behavior. *Prevention Science*.

Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotions comprehension between 3 an 11 years: Development periods and hierarchial organization. *European Journal of Development Psychology, 1*, 127-152.

Precht, R. D. (2010). *Die Kunst kein Egoist zu sein.* München: Goldmann.

Rauer, W., & Schuck, K.-D. (2003). *FEESS 3-4 Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrung von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen.* Göttingen: Beltz-Tests.

Rauer, W., & Schuck, K.-D. (2004). *FEESS 1-2 Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrung von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen.* Göttingen: Beltz-Tests.

Ravens-Sieberer, U., Will, N., Bettge, S., & Ehrhart, M. (2007). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse der BELLA-Studie im Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KIGGS). *Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz, 5*(6), 871-876.

Ravens-Sieberer, U., Wille, N., Bettge, S., & Ehrhart, M. (2007). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse der BELLA-Studie im Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KIGGS). *Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz, 5*(6), 871-876.

Reicher, H., & Jauk, M. (2012). Programme zur Förderung sozialer Kompetenz im schulischen Setting. In M. Fingerle, & M. Grumm, *Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Programme auf dem Prüfstand* (S. 29-48). München: Ernst Reinhardt.

Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., & Newcomer, L. (2014). Using Coaching to Support Teacher Implementation of Classroom-based Interventions. *Journal of Behavioral Education, 23*(1), 150-167.

Renneberg, B., Heidenreich, T., & Noyon, A. (2009). *Einführung Klinische Psychologie.* München: Ernst Reinhardt.

Ricking, H. (2005). Zum „Overlap" von Lern- und Verhaltensstörungen. *Sonderpädagogik, 35*(4), 235-248.

Rief, W., & Stenzel, N. (2011). Diagnostik und Klassifikation. In M. Berking, & W. Rief, *Klinische Psychologie und Psychotherapie - Band I: Grundlagen und psychische Störungen* (S. 9-17). Heidelberg: Springer.

Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development, 6*, 111-135.

Rost, D. (2009). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien: Eine Einführung.* Weinheim: Beltz.

Ruland, A., Willmes, K., & Günther, T. (2012). Zusammenhang zwischen Aufmerksamkeitsdefiziten und Lese-Rechtschreibschwäche. *Kindheit und Entwicklung, 21*(1), 57-63.

Rutter, M. (1989). Isle of Wight revisited: twenty-five years of child psychiatric epidemiology. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 28*(5), 633-653.

Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nüchterlein, & S. Weintraub, *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology* (S. 181-214). Cambridge: Cambridge University Press.

Saarn, C. (1989). Children's understanding of strategic control of emotional expression in social transaction. In C. S. Harris, *Children's understanding of emotion* (S. 181-208). Cambridge: University Press.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence.* New York: Guilford.

Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. v. Salisch, *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 3-30). Stuttgart: Kohlhammer.

Saarni, C., Campos, J., Camras, L., & Witherington, D. (2006). Emotional development: action, communication and understanding. In N. Eisenberg, *Handbook of Child Psychology*. Hoboken: Wiley.

Saldern, M., & Littig, K. (1987). *LASSO. 4-13 Landauer Skalen zum Sozialklima für 4. – 13. Klassen.* Weinheim: Beltz.

Salisch, M. v. (2002). Emotionale Kompetenz entwickeln: Hintergründe, Modellvergleich und Bedeutung für Entwicklung und Erziehung. In M. v. Salisch, *Emotionale Kompetenz entwicklen. Grundlagen in Kindheit und Jugend.* (S. 31-50). Stuttgart: Kohlhammer.

Salovey, P., Hsee, C., & Mayer, J. (1993). Emotional intelligence and the self-regulation of affect. In D. Wegner, & J. Pennebaker, *Handbook of mental control* (S. 258-277). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Sarason, I. (1960). *General Anxiety Scale for Children.* New York: Wiley.

Scheithauer, H., & Petermann, F. (1999). Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung, 8*(1), 3-14.

Scheithauer, H., & Petermann, F. (2006). Zur Wirksamkeit der Kinderverhaltenstherapie. In F. Petermann, *Kinderverhaltenstherapie* (S. 207-234). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Scheithauer, H., Mehren, F., & Petermann, F. (2003). Entwicklungsorientierte Prävention von aggressiv-dissozialem Verhalten und Substanzmissbrauch. *Kindheit und Entwicklung*(12), 84–99.

Schell, A. (2011). *Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen bei Kindern im Vorschulalter. Lubo aus dem All; Entwicklung, Implementierung und Evaluation eines Trainingsprogrammes zur Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen* . Bad Heilbrunn : Klinkhardt, Julius.

Schick, A., & Cierpka, M. (2003). Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. *Kindheit und Entwicklung, 12*(2), 100-110.

Schipper, D., & Petermann, F. (2013). Relating empathy and emotion regulation: do deficits in empathy trigger emotion dysregulation? *Social Neuroscience*(8), 101-107.

Schipper, M., Kullik, A., Samson, A. C., Koglin, U., & Petermann, F. (2013). Emotionsdysregulation im Kindesalter. *Psychologische Rundschau, 64*(4), 228-234.

Schmid, M., Fegert, J., Schmeck, K., & Kölch, M. (2007). Psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der Schule für Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 58*(8), 282-290.

Schmidt, S., Ender, S., Schultheiß, J., Gerber-von Müller, G., Gerber, W.-D., Steinmann, E., . . . Petermann, F. (2012). Das ADHS-Camp. Langzeiteffekte einer intensiv-verhaltenstherapeutischen Maßnahme bei Kindern mit ADHS. *Kindheit und Entwicklung*, 90-102.

Schreyer-Mehlhop, I., Petermann, F., Cathrin, S., & Petermann, U. (2011). Ressourcenorientierte Diagnostik des Sozialverhaltens in der Schule. *Kindheit und Entwicklung*, 201-208.

Siegler, R., de Loache, J., & Eisenberg, N. (2008). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter.* Heidelberg: Springer.

Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. d., & Ben, J. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools, 49*(9), 892-909.

Southam-Gerow, M., & Kendall, P. (2002). Emotion regulation and understanding: implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review*(22), 189-222.

Speck, O. (2009). *Hirnforschung und Erziehung.* München: Ernst Reinhardt.

Spence, S. (1998). *SCAS. Spence Children's Anxiety Scale.* University of Queensland: free download.

Stein, R. (2011). Pädagogik bei Verhaltensstörungen - zwischen Inklusion und Intensivangeboten. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 62*(9), 324-336.

Stein, R. (2012). *Grundwissen Verhaltenstörungen.* Baltmannsweiler: Schneider.

Stein, R. (2013). Kritik der ICF-CY - Eine Analyse im Hinblick auf die Klassifikation von Verhaltensstörungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 64*(3), 106-115.

Steinfurth, E., Wendt, J., & Hamm, A. (2013). Neurobiologische Grundlagen der Emotionsregulation. *Psychologische Rundschau, 64*(4), 208-216.

Steinhausen, H.-C. (2010). *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen.* München: Elsevier.

Stiensmeier-Pelster, J., Braune-Krickau, M., Schürmann, M., & Duda, K. (2000). *DIKJ. Depressionsinventar für Kinder und Jugendliche.* Göttingen: Hogrefe.

Stouthamer-Loeber, M., Loeber, R., Farrington, D., & Wikström, P.-O. (2002). Risk and Promotive Effects in the Explanation of Persistent Serious Delinquency in Boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 111-123.

Sullivan, T., Helms, S., Kliewer, W., & Goodman, K. (2010). Associations between Sadness and Anger Regulation Coping, Emotional Expression, and Physical and Relational Aggression among Urban Adolescents. *Social Development*(19), 30-51.

Thomson, E., Hanson, T., & McLanahan, S. (1994). Family Structure and Child Well-Being: Economic Resources vs. Parental Behaviors. *Social Forces*, 221-242.

Vonderlin, E., & Pauen, S. (2013). Von Null bis Drei: Entwicklungsrisiken und Entwicklungsaufgaben. In F. Petermann, *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie* (S. 77-100). Göttingen: Hogrefe.

Vrban, R., Severin, R., & Hintermair, M. (2014). Exekutive Funktionen bei Kindern mit dem Förderschwerpunkt Lernen. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 65*(3), 98-106.

Wachtel, P. (2010). Situation und Perspektiven des Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung. In H. Ricking, & G. Schulze, *Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung - Prävention, Interdisziplinarität und Professionalisierung* (S. 14-28). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wagner, H., & Baumgärtel, F. (1978). *HAPEF-K. Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder*. Göttingen: Hogrefe.

Webster-Stratton, C. (1990). *Wally's social problem-solving detective test and coding manual.* University of Washington: Unpublished manuscript.

Webster-Stratton, C. (1991). *Dinosaur social skills and problem-solving manual.* Seattle.

Webster-Stratton, C., Reid, M., & Hammond, M. (2001). Social skills and problem solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*(42), 943–952.

Weidner, M. (2009). *Kooperatives Lernen in der Schule: Das Arbeitsbuch.* Seelze: Kallmeyer.

Weiß, R. (1998). *Grundintelligenztest. CFT-20 (Culture Fair Intelligence Test) Skala 2.* Braunschweig: Westermann.

Werner, E., & Smith, R. (1992). *Overcoming the odds.* Ithaca/London: Cornell University Press.

Wettstein, A., & Scherzinger, M. (2012). Intervention zwischen Wissenschaft und pädagogischer Praxis. In M. Fingerle, & M. Grumm, *Prävention von*

Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Programme auf dem Prüfstand (S. 174-188). München: Ernst Reinhardt.

Wiedebusch, S., & Petermann, F. (2011). Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen in der frühen Kindheit. *Kindheit und Entwicklung*(20), 209–218.

Wille, N., Bettge, S., & Ravens-Sieberer, U. (2008). Risk and protective factors for children's and adolescent's mental health: results of the BELLA study. *European Child & Adolescent Psychiatry, 17*(1), 133-147.

Willmann, M. (2005). Schulen für Erziehungshilfe - Survey 2004/05. Eine bundesweite Totalerhebung der Schulen für Erziehungshilfe in Deutschland: Vergleich von Bundes- und Länderergebnissen. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 56*(11), 442-455.

Wilson, D. B. (August 2011). *Effect Size Calculation and Elementary meta-Analysis.* Abgerufen am 19. August 2013 von www.campbellcollaboration.org: http://www.campbellcollaboration.org

Wilson, S., & Lipsey, M. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*(33), 130-143.

Wilson, S., Lipsey, M., & Derzon, J. (2003). The effects of schoolbased information processing interventions on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*(71), 138-149.

Wustmann, C. (2004). Von den Staerken der Kinder ausgehen. Das Konzept der Resilienz und seine Bedeutung fuer das paedagogische Handeln. *Unsere Jugend, 56*(10), 402-412.

Zimmerman, B. (2005). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, & M. Z. P. R. Pintrich, *Handbook of self-regulation* (S. 13-39). San Diego: Academic Press.

Zimmermann, P., & Spangler, G. (2008). Bindung, Bindungsdesorganisation und Bindungsstörungen in der frühen Kindheit: Entwicklungsbedingungen, Prävention und Intervention. In L. M. R. Oerter, *Entwicklungspsychologie* (S. 689-704). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Bereiche von Verhaltensstörungen (Myschker, 2009; Hillenbrand, 2008) 13

Tabelle 2: Hauptkategorien psychischer Störungen der ICD-10 (Döpfner, 2013) 17

Tabelle 3: Hauptkategorien psychischer Störungen des DSM-V (Döpfner, 2013) ... 18

Tabelle 4: Prävalenz spezifischer psychischer Störungen in der Grundschule 22

Tabelle 5: Personale Ressourcen/Resilienz (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014; Wustmann, 2004; Scheithauer, Mehren, & Petermann, 2003) 31

Tabelle 6: Soziale Ressourcen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014; Wustmann, 2004; Scheithauer, Mehren, & Petermann, 2003) 32

Tabelle 7: Zentrale Risikofaktoren (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014; Wustmann, 2004; Scheithauer, Mehren, & Petermann, 2003) 34

Tabelle 8: Mittlere Effektstärken zu sieben Zieldimensionen universeller schulischer Prävention (Sklad, Diekstra, Ritter, & Ben, 2012, S. 902) 46

Tabelle 9: Chronologischer Überblick universeller und selektiver deutschsprachiger schulischer Präventionsprogramme 50

Tabelle 10: Entwicklung emotionaler Kompetenzen (vgl. Berk, 2011; Janke, 2008, 2007) 92

Tabelle 11: Strategien der reflexiven Emotionsregulation und deren Initiator (Holodynski & Friedlmeier, 2006, S. 136) 98

Tabelle 12: Entwicklungsanliegen des Lubo-Programms (vgl. Janke 2007, 2008; Saarni 2002) 105

Tabelle 13: Überblick der einzelnen Trainingsstunde des Lubo-Programms (Hillenbrand et al., 2013, S.27ff) 111

Tabelle 14: Gerichtete statistische Hypothesen zur ersten Forschungsfrage 129

Tabelle 15: Gerichtete statistische Hypothesen zur zweiten Forschungsfrage 132

Tabelle 16: Gerichtete statistische Hypothesen zur dritten Forschungsfrage 135

Tabelle 17: Evaluationsdesign der Studie 144

Tabelle 18: Vor- und Nachbereitung der Untersuchungsdurchführung. Umsetzungsbegleitung 146

Tabelle 19: Erhebung sozial erwünschter Verhaltensweisen 148

Tabelle 20: Erhebung sozial unerwünschter Verhaltensweisen 148

Tabelle 21: Erhebung schulischer Fertigkeiten 149

Tabelle 22: Erhebung unabhängiger Variablen 149

Tabelle 23: Skalen LSL 152

Tabelle 24: Effektstärkenmaße (Rost, 2009; Bortz & Döring, 2006) 160

Tabelle 25: Bereiche der α-Adjustierung 161

Tabelle 26: Stichprobenmerkmale 164

Tabelle 27: Kombinationen der Risikomerkmale der drei Auswertungsgruppen im Bereich des erhöhten Kontextrisikos 166

Tabelle 28: Konklusion zur Forschungshypothese 1.1 174

Tabelle 29: Ergebnisse emotionaler- sozialer Kompetenzentwicklung in der Gesamtgruppe 175

Tabelle 30: Konklusion zur Forschungshypothese 1.2 178

Tabelle 31: Ergebnisse emotionaler-sozialer Kompetenzentwicklung bei Kindern mit zieldifferentem Bildungsgang 179

Tabelle 32: Ergebnisse emotionaler-sozialer Kompetenzentwicklung bei Kindern mit CFT ≤ 85 180

Tabelle 33: Konklusion zur Forschungshypothese 1.3 186

Tabelle 34: Ergebnisse emotionaler-sozialer Kompetenzentwicklung bei Kindern mit SDQ PR<10 187

Tabelle 35: Ergebnisse emotionaler-sozialer Kompetenzentwicklung bei Kindern mit ADHS 188

Tabelle 36: Konklusion zur Forschungshypothese 1.4 193

Tabelle 37: Ergebnisse emotionaler-sozialer Kompetenzentwicklung bei Kindern mit Gewalt in der Familie 194

Tabelle 38: Ergebnisse emotionaler-sozialer Kompetenzentwicklung bei Kindern alleinerziehender Eltern 195

Tabelle 39: Ergebnisse emotionaler-sozialer Kompetenzentwicklung bei Kindern arbeitsloser Eltern 196

Tabelle 40: Konklusion zur Forschungshypothese 1.5 198

Tabelle 41: Ergebnisse emotionaler-sozialer Kompetenzentwicklung bei Hochrisikokindern 199

Tabelle 42: Konklusion zur Forschungshypothese 1.6 202

Tabelle 43: Ergebnisse emotionaler-sozialer Kompetenzentwicklung bei Mädchen 203

Tabelle 44: Ergebnisse emotionaler-sozialer Kompetenzentwicklung bei Jungen 204

Tabelle 45: Konklusion zu Forschungshypothese 1.7 210

Tabelle 46: Ergebnisse emotionaler-sozialer Kompetenzentwicklung in der Altersgruppe ≤ 8 Jahren 211

Tabelle 47: Ergebnisse emotionaler-sozialer Kompetenzentwicklung in der Altersgruppe > 8 Jahren 212

Tabelle 48: Konklusion zu Forschungshypothese 1.8 217

Tabelle 49: Ergebnisse emotionaler-sozialer Kompetenzentwicklung bei hoher Implementation 218

Tabelle 50: Ergebnisse emotionaler-sozialer Kompetenzentwicklung bei niedriger Implementation 219

Tabelle 51: Konklusion zur Forschungshypothese 2.1 224

Tabelle 52: Rückgang der Problembelastung im Bereich Verhalten - Gesamtgruppe 225

Tabelle 53: Konklusion zur Forschungshypothese 2.2 227

Tabelle 54: Rückgang der Problembelastung im Bereich Verhalten bei Kindern im zieldifferenten Bildungsgang 228

Tabelle 55: Rückgang der Problembelastung im Bereich Verhalten bei Kindern mit CFT≤85 229

Tabelle 56: Konklusion zur Forschungshypothese 2.3 231

Tabelle 57: Rückgang der Problembelastung im Bereich Verhalten bei Kindern mit SDQ PR<10 232

Tabelle 58: Rückgang der Problembelastung im Bereich Verhalten bei Kindern mit ADHS 233

Tabelle 59: Konklusion zur Forschungshypothese 2.4 235

Tabelle 60: Rückgang der Problembelastung im Bereich Verhalten bei Kindern mit Gewalt in der Familie 236

Tabelle 61: Rückgang der Problembelastung im Bereich Verhalten bei Kindern alleinerziehender Eltern 237

Tabelle 62: Rückgang der Problembelastung im Bereich Verhalten bei Kindern arbeitsloser Eltern..... 238

Tabelle 63: Konklusion zur Forschungshypothese 2.5 239

Tabelle 64: Rückgang der Problembelastung im Bereich Verhalten bei Hochrisikokindern..... 240

Tabelle 65: Konklusion zur Forschungshypothese 2.6 242

Tabelle 66: Rückgang der Problembelastung im Bereich Verhalten bei Mädchen . 243

Tabelle 67: Rückgang der Problembelastung im Bereich Verhalten bei Jungen..... 244

Tabelle 68: Konklusion zur Forschungshypothese 2.7 248

Tabelle 69: Rückgang der Problembelastung im Bereich Verhalten in der Altersgruppe ≤ 8 Jahren 249

Tabelle 70: Rückgang der Problembelastung im Bereich Verhalten in der Altersgruppe > 8 Jahren 250

Tabelle 71: Konklusion zur Forschungshypothese 2.8 254

Tabelle 72: Rückgang der Problembelastung im Bereich Verhalten bei hoher Implementation 255

Tabelle 73: Rückgang der Problembelastung im Bereich Verhalten bei niedriger Implementation 256

Tabelle 74: Konklusion zur Forschungsfrage 3.1 262

Tabelle 75: Entwicklung der schulischen Fertigkeiten in der Gesamtgruppe..... 263

Tabelle 76: Konklusion zur Forschungsfrage 3.2 266

Tabelle 77: Entwicklung der schulischen Fertigkeiten bei Kindern im zieldifferenten Bildungsgang 267

Tabelle 78: Entwicklung der schulischen Fertigkeiten bei Kindern mit CFT≤85 ... 268

Tabelle 79: Konklusion zur Forschungsfrage 3.3 272

Tabelle 80: Entwicklung der schulischen Fertigkeiten bei Kindern mit SDQ PR<10 273

Tabelle 81: Entwicklung der schulischen Fertigkeiten bei Kindern mit ADHS..... 274

Tabelle 82: Konklusion zur Forschungsfrage 3.4 276

Tabelle 83: Entwicklung der schulischen Fertigkeiten bei Kindern mit Gewalt in der Familie 277

Tabelle 84: Entwicklung der schulischen Fertigkeiten bei Kindern alleinerziehender Eltern 278

Tabelle 85: Entwicklung der schulischen Fertigkeiten bei Kindern arbeitsloser Eltern 279

Tabelle 86: Konklusion zur Forschungsfrage 3.5 281

Tabelle 87: Entwicklung der schulischen Fertigkeiten bei Hochrisikokindern 282

Tabelle 88: Konklusion zur Forschungsfrage 3.6 284

Tabelle 89: Entwicklung der schulischen Fertigkeiten bei Mädchen 285

Tabelle 90: Entwicklung der schulischen Fertigkeiten bei Jungen 286

Tabelle 91: Konklusion zur Forschungsfrage 3.6 290

Tabelle 92: Entwicklung der schulischen Fertigkeiten in der Altersgruppe ≤ 8 Jahren 291

Tabelle 93: Entwicklung der schulischen Fertigkeiten in der Altersgruppe > 8 Jahren 292

Tabelle 94: Konklusion zur Forschungsfrage 3.8 295

Tabelle 95: Entwicklung der schulischen Fertigkeiten bei hoher Implementation .. 296

Tabelle 96: Entwicklung der schulischen Fertigkeiten bei niedriger Implementation 297

Tabelle 97: Konklusion zu Forschungshypothese 4 299

Tabelle 98: Ergebnisse des Vergleichs der Schulleistungen 300

Tabelle 99: Überblick der Mittleren Effektstärken der universellen, selektiven und indizierten Lubo Wirksamkeitsstudie 305

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Entwicklungsformel (Beelmann & Raabe, 2007, S. 54) 28

Abbildung 2: Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren (Petermann, Niebank, & Scheithauer, 2004, S. 324) 36

Abbildung 3: Bio-psycho-soziales Entwicklungsmodell (Beelmann & Raabe, 2007, S. 111) 38

Abbildung 4: Klassifikation von Prävention und deren Zielgruppen (Beelmann & Raabe, 2007, S. 132) 40

Abbildung 5: Modifizierte Evidenzhierarchie (Oxford Centre for Evidence-Based Medicine, 2011, S. 10; Casale, Hennemann, & Hövel, 2014) 45

Abbildung 6: Modell der Sozial-kognitiven Informationsverarbeitung nach Crick & Dodge (1994) 72

Abbildung 7: Sozial-kognitive Informationsverarbeitung nach Lemerise und Arsenio (2000) 76

Abbildung 8: Modell der menschlichen Informationsverarbeitung (Berk, 2011, S. 213) 79

Abbildung 9: Konzept emotionaler Intelligenz (Salovey, Hsee, & Mayer, 1993) 82

Abbildung 10: Überblick der Komponenten emotionaler Kompetenz (Denham, 1998) 83

Abbildung 11: Emotionale Schlüsselfertigkeiten (Saarni, 2002; 1999; Petermann & Wiedebusch, 2008) 84

Abbildung 12: Konzept der affektiven sozialen Kompetenz (Halberstadt, Denham, & Dunsmore, 2001) 87

Abbildung 13: Ebenen sozialer Kompetenz (Döpfner, 1989) 88

Abbildung 14: Pyramidenmodell sozialer Kompetenz (Rose-Krasnor, 1997, zit. n. Salisch 2002) 89

Abbildung 15: Emotionsdimensionen 90

Abbildung 16: Effektive Emotionsregulation als Zusammenspiel verschiedener emotionaler Kompetenzen (Berking & Znoj, 2008, S. 142) 101

Abbildung 17: Emotionale Entwicklung und die Entwicklung der Emotionsregulation im Kindesalter (Kullik & Petermann, 2012, S. 19; Petermann & Wiedebusch, 2008) 102

Abbildung 18: Durchführungsschema Wally 154

Abbildung 19: Risikokonstellationen der Stichprobe 167

Abbildung 20: Mittlere Effektstärken emotionaler-sozialer Kompetenzen im Prä-Post-Vergleich 168

Abbildung 21: Mittlere Effektstärken emotionaler-sozialer Kompetenzen im Prä-Follow-Up-Vergleich 170

Abbildung 22: Entwicklung sozial-emotionale Kompetenzen - Wally (+) - Gesamtgruppe 171

Abbildung 23: Entwicklung sozial-emotionale Kompetenzen – LSL Sozialverhalten - Gesamtgruppe 172

Abbildung 24: Entwicklung sozial-emotionale Kompetenzen – LSL Selbstwahrnehmung - Gesamtgruppe 173

Abbildung 25: Entwicklung sozial-emotionale Kompetenzen – LSL Selbstkontrolle - Gesamtgruppe 173

Abbildung 26: Entwicklung sozial-emotionale Kompetenzen - Wally (+) - Auswertungsgruppen mit erhöhtem psychischem Risiko 181

Abbildung 27: Entwicklung sozial-emotionale Kompetenzen - LSL Sozialverhalten - Auswertungsgruppen mit erhöhtem psychischem Risiko 182

Abbildung 28: Entwicklung sozial-emotionale Kompetenzen - LSL Selbstwahrnehmung - Auswertungsgruppen mit erhöhtem psychischem Risiko 184

Abbildung 29: Entwicklung sozial-emotionale Kompetenzen - LSLSelbstkontrolle - Auswertungsgruppen mit erhöhtem psychischem Risiko 185

Abbildung 30: Entwicklung sozial-emotionale Kompetenzen - Wally (+) - Altersgruppen 206

Abbildung 31: Entwicklung sozial-emotionale Kompetenzen - LSL Sozialverhalten - Altersgruppen 207

Abbildung 32: Entwicklung sozial-emotionale Kompetenzen - LSL Selbstwahrnehmung - Altersgruppen 208

Abbildung 33: Entwicklung sozial-emotionale Kompetenzen - LSL Selbstkontrolle - Altersgruppen 209

Abbildung 34: Entwicklung sozial-emotionale Kompetenzen - Wally (+) - Implementationsgruppen 213

Abbildung 35: Entwicklung sozial-emotionale Kompetenzen - LSL Sozialverhalten - Implementationsgruppen 214

Abbildung 36: Entwicklung sozial-emotionale Kompetenzen - LSL Selbstwahrnehmung - Implementationsgruppen 215

Abbildung 37: Entwicklung sozial-emotionale Kompetenzen - LSL Selbstkontrolle - Implementationsgruppen 216

Abbildung 38: Mittlere Effektstärken zum Rückgang der Problembelastung im Prä-Post-Vergleich 220

Abbildung 39: Mittlere Effektstärken zum Rückgang der Problembelastung im Prä-Follow-Up-Vergleich 221

Abbildung 40: Kognitive Präsenz unerwünschten Handlungsrepertoires - Wally (-) - Gesamtgruppe 222

Abbildung 41: Gesamtproblemwert SDQ - Gesamtgruppe 223

Abbildung 42: Hyperaktivitäts-/Aufmerksamkeitsprobleme SDQ - Gesamtgruppe 224

Abbildung 43: Kognitive Präsenz unerwünschten Handlungsrepertoires - Wally (-) - Altersgruppen 245

Abbildung 44: Gesamtproblemwert SDQ - Altersgruppen 246

Abbildung 45: Hyperaktivitäts-/Aufmerksamkeitsprobleme SDQ - Altersgruppen 247

Abbildung 46: Kognitive Präsenz unerwünschten Handlungsrepertoires - Wally (-) - Implementationsgruppen 251

Abbildung 47: Gesamtproblemwert SDQ - Implementationsgruppen 252

Abbildung 48: Hyperaktivitäts-/Aufmerksamkeitsprobleme SDQ - Implementationsgruppen 253

Abbildung 49: Mittlere Effektstärken schulischer Fertigkeiten im Prä-Post-Vergleich 258

Abbildung 50: Mittlere Effektstärken schulischer Fertigkeiten im Prä-Follow-Up-Vergleich 259

Abbildung 51: Entwicklung schulischer Fertigkeiten CFT - Gesamtgruppe 260

Abbildung 52: Entwicklung Lern- und Arbeitsverhalten LSL - Gesamtgruppe 261

Abbildung 53: Entwicklung Konzentration LSL - Gesamtgruppe 262

Abbildung 54: Entwicklung schulischer Fertigkeiten CFT - bei Kindern mit erhöhtem psychischem Risiko 269

Abbildung 55: Entwicklung Lern- und Arbeitsverhalten LSL - bei Kindern mit erhöhtem psychischem Risiko 270

Abbildung 56: Entwicklung Konzentration LSL - bei Kindern mit erhöhtem psychischem Risiko 271

Abbildung 57: Entwicklung schulischer Fertigkeiten CFT - in den Altersgruppen 287

Abbildung 58: Entwicklung Lern- und Arbeitsverhalten LSL - in den Altersgruppen 288

Abbildung 59: Entwicklung Konzentration LSL - in den Altersgruppen 289

Abbildung 60: Entwicklung schulischer Fertigkeiten CFT - in Abhängigkeit der Implementation 293

Abbildung 61: Entwicklung Lern- und Arbeitsverhalten LSL - in Abhängigkeit der Implementation 294

Abbildung 62: Entwicklung Konzentration LSL - in Abhängigkeit der Implementation 294

Anhang

1. Briefe an die Experimentalgruppe
2. Briefe an die Kontrollgruppe
3. Fragebogen zur Erhebung der Belastungsfaktoren und der Schulleistungen
4. Implementationsfragebogen
5. Erklärungen

Universität zu Köln

Universität zu Köln • Lehrstuhl für Erziehungshilfe • Klosterstr. 79c • 50931 Köln

>>Schulname<<
- An die Schulleitung -
>>Straße<<

>>PLZ Ort<<

Humanwissenschaftliche Fakultät – Department Heilpädagogik und Rehabilitation

Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung

Prof. Dr. Clemens Hillenbrand
Dr. Thomas Hennemann
Dennis Hövel

Mobil +49 151 2534 9849
Telefon +49 2267 8294 01
Telefax +49 2267 829403
info@praevention-foerderschule.de
d.hoevel@schatzkammer.de
www.praevention-foerderschule.de
www.hrf.uni-koeln.de/de/e

Köln, 04.05.2014

Forschungsprojekt zur Prävention von Verhaltensstörungen „LUBO aus dem All!"

Sehr geehrte Schulleiterinnen, sehr geehrte Schulleiter,

mit diesem Schreiben möchten wir Ihr Interesse an einem Forschungsprojekt der Universität zu Köln wecken und gezielt um Ihre Unterstützung bitten. Die Kölner Arbeitsgruppe zur Prävention von Verhaltensstörungen des Lehrstuhls für sozial-emotionale Entwicklungsförderung arbeitet im Rahmen des Themenschwerpunktes Gewaltprävention an der Entwicklung und Evaluation neuer Präventionskonzepte. Konkret handelt es sich dabei um die Erprobung des Programms „LUBO aus dem All!".

„LUBO aus dem All – ein indiziertes Präventionsprogramm zur Verminderung von Verhaltensstörungen in der Förderschule"

Das LUBO-Präventionsprogramm ist ein indiziertes, sozial-kognitiv orientiertes Training zur Förderung emotional-sozialer Kompetenzen von Kindern in der Schuleingangsphase der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Nachdem bereits die Wirksamkeit der Programme für die Vorschule sowie für die 1.-2.Klasse der Grundschule nachgewiesen wurde, wurde nun das Programm für die Anforderungen der Förderschule weiterentwickelt. Das Programm besteht aus ca. 45 vollständig ausgearbeiteten Stundenverläufen (inkl. der benötigten Materialien) und zeichnet sich durch einen hohen Motivierungsgrad aus.

Ablauf des Projekts:

- Fortbildung der beteiligten Lehrkräfte für den Einsatz des LUBO-Programms im Rahmen einer 3stündigen Veranstaltung im **August/September 2009**.
- 1. Datenerhebung vor den Herbstferien 2009
- Durchführung des LUBO-Programms nach den Herbstferienferien von **Oktober 2009 bis ca. März 2009**, wobei ein geschulter Mitarbeiter in Kooperation mit einer Lehrkraft Ihrer Schule das Programm durchführt.
- 2. Datenerhebung vor den Osterferien 2010
- 3. Datenerhebung vor den Sommerferien 2010
- **Enge Begleitung** vor, während und nach der Durchführung in Zusammenarbeit mit der Lehrkraft.

- Für Fragen und Probleme steht Ihnen selbstverständlich während der gesamten Zeit ein **Ansprechpartner** zur Verfügung.
- Informationen über die **Forschungsergebnisse** für die beteiligten Schulen im Anschluss an die Untersuchung.

Das Projekt soll im nächsten Schulhalbjahr beginnen und erstreckt sich über einen Zeitraum von **9 Monaten**. Es wird während der gesamten Zeit durch einen Mitarbeiter des Lehrstuhls, Herrn Dennis Hövel begleitet und betreut. Er steht Ihnen als Ansprechpartner jederzeit gerne zur Verfügung.

Mobil: **0151-25349849**
Telefon: **02267-829401**
Fax: **0221-470-2088**
E-Mail: **info@praevention-foerderschule.de**
Adresse: **Lehrstuhl für Erziehungshilfe, Klosterstr. 79c, 50931 Köln**

Bei Interesse an einer Mitarbeit in unserem Forschungsprojekt können Sie sich gerne telefonisch, per E-Mail oder durch den beigefügten Rückmeldeabschnitt (per Post oder Fax) an uns wenden.

Prävention gewinnt zunehmend an Bedeutung in der pädagogischen Arbeit. Mit ihrer Mitarbeit unterstützen Sie einen wichtigen und erforderlichen Schritt für die Zukunft. Wir hoffen mit diesem Schreiben Ihr Interesse geweckt zu haben und danken im Voraus recht herzlich für Ihre Kooperationsbereitschaft. Für weitere Fragen stehen wir gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. Clemens Hillenbrand Dr. Thomas Hennemann Dennis Hövel

---

Wir bitten um Rückmeldung innerhalb von 2 Wochen, ob Sie an unserem Forschungsprojekt zur Prävention von Verhaltensstörungen teilnehmen.
Füllen Sie hierfür bitte den Rückmeldebogen im Anhang aus und senden Sie uns diesen dann entweder per eMail an info@praevention-foerderschule.de oder per Post oder Fax.

Anlage:
Rückmeldebogen

Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Lehrstuhl für Erziehungshilfe
und sozial-emotionale Entwicklungsförderung
z. Hd. Herrn D. Hövel
Klosterstraße 79c
D-50931 Köln

Teilnahme am Forschungsprojekt „LUBO Förderschule" zur Prävention von Verhaltensstörungen

☐ **Ja, wir nehmen an diesem Forschungsprojekt teil.**

☐ **Nein, wir nehmen nicht an diesem Forschungsprojekt teil.**

Angaben zu Ihrer Primarstufe

Anzahl der Klassen in der Primarstufe: _____

Jahrgangsstufen in der Primarstufe: _____

Ansprechpartner für die Primarstufe: _____

_____

Schule: >>**Schulname**<<

_____

Adresse: >>**Straße**<<
>>**PLZ Ort**<<

_____

Tel./eMail:

_____

_____
Unterschrift

nur für interne Zwecke
Index durchlaufend **NN**

Universität zu Köln

Universität zu Köln • Lehrstuhl für Erziehungshilfe • Klosterstr. 79c • 50931 Köln

>>Schulname<<
- An die Schulleitung -
>>Straße<<

>>PLZ Ort<<

Humanwissenschaftliche Fakultät – Department Heilpädagogik und Rehabilitation

Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung

Prof. Dr. Clemens Hillenbrand

Telefon +49 221 470 2085
Telefax +49 221 470 2088
erziehungshilfe@hrf.uni-koeln.de
www.hrf.uni-koeln.de/de/e

Köln, 04.05.2014

Forschungsprojekt zur Prävention von Verhaltensstörungen „LUBO aus dem All!" Einführungsveranstaltung

Sehr geehrter Herr Krakau, sehr geehrte Frau Reichler,

wir freuen uns sehr, dass Sie uns an unserer LUBO-Förderschul-Hauptstudie teilnehmen.

Um den Kolleginnen und Kollegen in den Schulen, die an der Durchführung des Programms beteiligt sind, einen Überblick über das LUBO-Training zu geben, bieten wir zwei Einführungsveranstaltungen an:

Dienstag, der 01.09.2009
oder
Dienstag, der 15.09.2009

jeweils von **16-18 Uhr** in unserem **Tagungsrum R 0.01** des E-Seminars in der **Klosterstraße 79c**.

Neben der Einführung in den Aufbau und den Ablauf des Trainingsprogramms soll an diesen Terminen auch ein erster Kontakt zwischen den Lehrkräften und den Studierenden, die das Programm bei Ihnen durchführen, hergestellt werden.

Wir bitten Sie Ihre betroffenen Kolleginnen und Kollegen über diese beiden Termine zu informieren und um Rückmeldung, an welchen Einführungstermin sie gerne kommen möchten.
Bitte kontaktieren Sie uns entweder per eMail info@praevention-foerderschule.de oder telefonisch unter 0151 25349849.

Mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. Clemens Hillenbrand Dr. Thomas Hennemann Dennis Hövel

Klosterstr. 79c
50931 Köln
Telefon +49 221 470-0 (Zentrale)

Universität zu Köln

Universität zu Köln • Lehrstuhl für Erziehungshilfe • Klosterstr. 79c • 50931 Köln

An die
Eltern der … Schule

Humanwissenschaftliche Fakultät – Department Heilpädagogik und Rehabilitation

Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung

Prof. Dr. C. Hillenbrand
Vertr.-Prof. Dr. T. Hennemann
Projektleitung: Dennis Hövel

Telefon +49 221 470 2085
Telefax +49 221 470 2088
hennemann@hrf.uni-koeln.de
www.hrf.uni-koeln.de/de/e

Köln, 04.05.2014

„Lubo aus dem All – ein Programm zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen von Kindern“

Liebe Eltern, liebe Erziehungsberechtigte,
die ersten Schultagetage sind nun erfolgreich „überstanden“.
Die ersten Freundschaften entstehen, die Namen der neuen Mitschüler sind bekannt und das große Schulgebäude wird langsam vertraut.

Um diesen positiven **Start zu unterstützen** werden wir in der Klasse Ihres Kindes das soziale Trainingsprogramm „LUBO aus dem All“ durchführen.
Ziel ist es mit den Kindern bereits von der ersten Klasse an **friedliches Handeln** (z.B. einander helfen, sich freundlich begrüßen,…) und soziales Problemlösen (z.B. Umgang mit Streit,…) zu trainieren und somit eine **lernförderliche Klassenatmosphäre** zu fördern.
In spielerischer Form lernen die Kinder im Training über Gefühle zu reden, die eigenen Gefühle zu steuern und Probleme mit anderen Kindern ohne Gewalt zu lösen. Unterstützt werden die Kinder dabei von **LUBO, einem kleine Außerirdischen.**
LUBO besucht die Erde und möchte lernen, wie man auf der Erde Freunde findet und wie die Menschen gut miteinander umgehen. LUBO stößt bei seinen Ausflügen immer wieder auf Rätsel und Probleme der Gefühle und des Miteinanders. Die Kinder helfen LUBO bei der Problemlösung und lernen selber Probleme zu lösen.

Zu diesem Zweck möchten wir im Vorfeld verschiedene Maßnahmen und Verfahren durchführen, die Aufschluss geben, über welche Kompetenzen die Kinder bereits verfügen. Auf der Grundlage dieser Informationen werden wir dann im Training mit den Kindern arbeiten.

Wir hoffen sehr, dass Sie die Teilnahme Ihres Kindes an dem Training unterstützen.
Falls Sie noch Informationsbedarf haben, erreichen Sie für weitere Fragen die Klassenlehrerin/den Klassenlehrer unter der Schulnummer und mich persönlich - Dennis Hövel (Projektleitung/ Uni Köln) - unter 02261 60210 oder 0151 2534 9849

Mit freundlichen Grüßen

Dennis Hövel

O Ja, ich befürworte die Teilnahme meines Kindes am Präventionsprojekt „LUBO aus dem All“ “ zur Förderung der emotionalen und sozialen Fähigkeiten.

_____ _____

(Ort, Datum) (Unterschrift d. Erziehungsberechtigten)

97 x 210 mm

Universität zu Köln

Universität zu Köln • Lehrstuhl für Erziehungshilfe • Klosterstr. 79c • 50931 Köln

>>Schulname<<
- An die Schulleitung -
>>Straße<<

>>PLZ Ort<<

Humanwissenschaftliche Fakultät – Department Heilpädagogik und Rehabilitation

Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung

Prof. Dr. Clemens Hillenbrand
Vertr.-Prof. Dr. Thomas Hennemann
Projektleitung: Dennis Hövel

Mobil +49 151 2534 9849
Telefon +49 2267 8294 01
Telefax +49 2267 829403
info@praevention-foerderschule.de
www.praevention-foerderschule.de

Forschungsprojekt zur Prävention von Verhaltensstörungen „LUBO aus dem All!"

Köln, 14.07.2010

Sehr geehrte Damen und Herren,

zum Ende dieses Schuljahres möchten wir uns herzlich für Ihre Mitarbeit an unserem gemeinsamen Forschungsprojekt **„LUBO aus dem All – ein indiziertes Präventionsprogramm zur Verminderung von Verhaltensstörungen in der Förderschule"** bedanken!

Als kleines Dankeschön für Ihre tatkräftige Unterstützung laden wir am Mittwoch den 15.09.2010 alle interessierten Lehrerinnen und Lehrer Ihrer Schule herzlich zu unserer Fortbildung **„Diagnostik von Gefühls- und Verhaltensstörungen"** von 14.30 - 17.30 Uhr ein. Den genauen Raum werden wir Ihnen nach den Sommerferien noch mitteilen.

Zum Abschluss des Projektes würden wir gerne das LUBO-Programm rückblickend insgesamt durch Sie einschätzen lassen und senden Ihnen dafür anbei einen Fragebogen, mit der Bitte diesen von allen am LUBO-Projekt involvierten Kolleginnen und Kollegen auszufüllen und an uns wie folgt zurückzusenden:

per Fax: **02267-829403**
per E-Mail: **info@praevention-foerderschule.de**
per Post: **Lehrstuhl für Erziehungshilfe, Klosterstr. 79c, 50931 Köln**

Nochmals herzlich Dank für Ihre Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. Clemens Hillenbrand, Vertr.- Prof. Dr. Thomas Hennemann, Dennis Hövel

---

Wir bitten um Rückmeldung bis zum 02.09.2010, ob Sie an unserer Diagnostik Fortbildung teilnehmen.

Anlage:
Abschlussfragebogen
Rückmeldebogen Diagnostik Fortbildung

Klosterstr. 79c
50931 Köln
Telefon +49 221 1653 9594

Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Lehrstuhl für Erziehungshilfe
und sozial-emotionale Entwicklungsförderung
z. Hd. Herrn D. Hövel
Klosterstraße 79c
D-50931 Köln

Teilnahme an der Diagnostik Fortbildung am Mittwoch den 15.09.2010, 14.30-17.30 Uhr in Köln

☐ **Ja, wir nehmen an dieser Fortbildung teil.**
- Anzahl der Personen: ☐

☐ **Nein, wir nehmen nicht an dieser Fortbildung teil.**

Bemerkungen / Wünsche:

_____

_____

_____

_____

Schule: **>>Schulname<<**

_____

Adresse: **>>Straße<<**
>>PLZ Ort<<

_____

Tel./eMail:

_____

_____
Unterschrift

nur für interne Zwecke
Index durchlaufend **NN**

Universität zu Köln

Universität zu Köln • Lehrstuhl für Erziehungshilfe • Klosterstr. 79c • 50931 Köln

>>Schulname<<
- An die Schulleitung -
>>Straße<<

>>PLZ Ort<<

Humanwissenschaftliche Fakultät – Department Heilpädagogik und Rehabilitation

Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung

Prof. Dr. Clemens Hillenbrand
Dr. Thomas Hennemann
Dennis Hövel

Mobil +49 151 2534 9849
Telefon +49 2267 8294 01
Telefax +49 2267 829403
info@praevention-foerderschule.de
d.hoevel@schatzkammer.de
www.praevention-foerderschule.de
www.hrf.uni-koeln.de/de/e

Köln, 04.05.2014

Forschungsprojekt zur Entwicklungsdiagnostik von Verhaltensstörungen

Sehr geehrte Schulleiterinnen, sehr geehrter Schulleiter,

mit diesem Schreiben möchten wir Ihr Interesse an einem Forschungsprojekt der Universität zu Köln wecken und gezielt um Ihre Unterstützung bitten. Die Kölner Arbeitsgruppe zur Prävention von Verhaltensstörungen am Lehrstuhl für sozial-emotionale Entwicklungsförderung arbeitet unter anderem an der Erhebung und Diagnostik sozial-emotionaler Kompetenzen von Schülern. Konkret handelt es sich dabei um folgendes Projekt:

Erhebung sozial-emotionaler Kompetenzen von Schülern der 1.-3. Klasse
Sozial-emotionale Fähigkeiten, effektives Lern- und Arbeitsverhalten und ein positives Klassenklima stellen wichtige Faktoren für einen erfolgreichen Schulalltag dar. Sie sind dabei wichtige Bestandteile für einen angemessenen Umgang miteinander sowie im Umgang mit Konflikten.
Sind diese sozial-kognitiven und emotionalen Fertigkeiten nicht ausreichend entwickelt, spiegelt sich das im Unterricht und in der Schule durch ein erhöhtes Risiko an Gewaltbereitschaft sowie weiteren Verhaltensproblemen wieder. Um hier präventiv ansetzen zu können, möchten wir ab Herbst 2009 die sozial-kognitiven und emotionalen Kompetenzen von Schülern der **1.-3. Klasse** an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung erheben und über einen Zeitraum von ca. **9 Monaten** beobachten. Im Anschluss daran bieten wir Ihnen eine kostenlose Fortbildung zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen in der Schule an, die in den Räumlichkeiten der Uni Köln stattfindet. Die Ergebnisse der Untersuchung werden Ihnen selbstverständlich bereitgestellt. Insbesondere die Erhebung vorhandener Kompetenzen lässt sich für die individuelle Förderplanung ökonomisch nutzen.

Was wird erhoben?

- Die **sozial-emotionalen Fähigkeiten** der Schüler werden mit Hilfe wissenschaftlich erprobter Messinstrumente erhoben.
- **Durch ein** standardisiertes Verfahren wird das **Klassenklima** untersucht. Es können soziale Beziehungen der Schüler untereinander sowie das soziale Gefüge der Klasse aufgezeigt werden.
- Die Erfassung des **Lern- und Arbeitsverhaltens** der Schüler zeigt ihre Kompetenzen in den Bereichen Anstrengungsbereitschaft, Konzentration, Selbstständigkeit und Sorgfalt beim Lernen auf.

- Die **Problemlösefähigkeiten** der Schüler werden mithilfe eines schülerzentrierten Verfahrens ermittelt.

Ablauf des Projekts:

- Erhebung sozial-emotionaler Fähigkeiten, des Lern- und Arbeitsverhaltens, von Verhaltensproblemen und dem Klassenklima zu den drei Zeitpunkten **September 2009, März 2010 und Juli 2010.** Die Erhebung findet durch geschulte Mitarbeiter der Universität Köln in Zusammenarbeit mit der Lehrkraft statt.
- Aufwand für die Lehrkraft ca. 2 Fragebögen pro Kind, zum ankreuzen.
- Bereitstellung der erhobenen Ergebnisse der Klasse nach den Erhebungszeitpunkten.
- Für Fragen steht Ihnen selbstverständlich während des Untersuchungszeitraums ein Ansprechpartner zur Verfügung.
- Im Anschluss an die Erhebung bieten wir Ihnen eine Fortbildung zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen.

Das Projekt soll vor den Herbstferien 2009 beginnen und erstreckt sich über einen Zeitraum von **ca. 9 Monaten.** Es wird während der gesamten Zeit durch einen Mitarbeiter des Lehrstuhls, Herrn Dennis Hövel begleitet und betreut. Er steht als Ansprechpartner jederzeit gerne zur Verfügung.

Mobil: **0151-25349849**
Telefon: **02267-829401**
Fax: **0221-470-2088**
E-Mail: **info@praevention-foerderschule.de**
Adresse: **Lehrstuhl für Erziehungshilfe, Klosterstr. 79c, 50931 Köln**

Bei Interesse an einer Mitarbeit in unserem Forschungsprojekt können Sie sich gerne telefonisch, per E-Mail oder durch den beigefügten Rückmeldeabschnitt (per Post oder Fax) an uns wenden.

Mit freundlichen Grüßen,

Prof. Dr. Clemens Hillenbrand Dr. Thomas Hennemann Dennis Hövel

---

Wir bitten um Rückmeldung innerhalb von 2 Wochen, ob Sie an unserem Forschungsprojekt zur Entwicklungsdiagnostik von Verhaltensstörungen teilnehmen.
Füllen Sie hierfür bitte den Rückmeldebogen im Anhang aus und senden Sie uns diesen dann entweder per eMail an info@praevention-foerderschule.de oder per Post oder Fax.

Anlage:
Rückmeldebogen

Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Lehrstuhl für Erziehungshilfe
und sozial-emotionale Entwicklungsförderung
z. Hd. Herrn D. Hövel
Klosterstraße 79c
D-50931 Köln

Teilnahme am Forschungsprojekt zur Entwicklungsdiagnostik von Verhaltensstörungen

☐ **Ja, wir nehmen an diesem Forschungsprojekt teil.**

☐ **Nein, wir nehmen nicht an diesem Forschungsprojekt teil.**

Angaben zu Ihrer Primarstufe

Anzahl der Klassen in der Primarstufe: _____

Jahrgangsstufen in der Primarstufe: _____

Ansprechpartner für die Primarstufe: _____

_____

Schule: >>**Schulname**<<

_____

Adresse: **>>Straße<<**
>>PLZ Ort<<

_____

Tel./eMail:

_____

_____
Unterschrift

nur für interne Zwecke
Index durchlaufend **NN**

Universität zu Köln

Universität zu Köln • Lehrstuhl für Erziehungshilfe • Klosterstr. 79c • 50931 Köln

An die
Eltern der >>Schulname<<

Humanwissenschaftliche Fakultät – Department Heilpädagogik und Rehabilitation

Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung

Prof. Dr. C. Hillenbrand
Vertr.-Prof. Dr. T. Hennemann
Projektleitung: Dennis Hövel

Telefon +49 221 470 2085
Telefax +49 221 470 2088
hennemann@hrf.uni-koeln.de
www.hrf.uni-koeln.de/de/e

Köln, 04.05.2014

Liebe Eltern, liebe Erziehungsberechtigte,

die ersten Schultagetage sind nun erfolgreich „überstanden".
Erste neue Freundschaften entstehen, die Namen der neuen Mitschüler sind bekannt und das große Schulgebäude wird langsam vertraut.

Nun wird es Zeit, die einzelnen Kinder noch besser kennen zu lernen und individuell zu erfassen, um langfristig die angemessenen Lern- und Fördermaßnahmen für Ihre Kinder auszuwählen und einzusetzen.
Zu diesem Zweck möchten wir verschiedene Maßnahmen und Verfahren durchführen, welche Aufschluss geben, über welche Kompetenzen die Kinder bereits verfügen.
Der Kompetenzcheck ist eingebettet in ein Forschungsprojekt der Universität zu Köln.
Natürlich werden alle im Rahmen dieser Kompetenzerhebung erhobenen Daten vertraulich behandelt und nach der Erhebungsphase anonymisiert.

Wir hoffen sehr, dass Sie die Teilnahme Ihres Kindes an der Maßnahme unterstützen.

Falls Sie noch Informationsbedarf haben, erreichen Sie für weitere Fragen die Klassenlehrerin/den Klassenlehrer unter der Schulnummer und mich persönlich - Dennis Hövel (Projektleitung/ Uni Köln) - unter 02261 60210 oder 0151 2534 9849

Mit freundlichen Grüßen

Dennis Hövel

O Ich bin mit der Teilnahme meines Kindes an dem Projekt einverstanden.
O Ich bin *nicht* mit der Teilnahme meines Kindes an dem Projekt einverstanden.

_____
(Datum und Unterschrift d. Erziehungsberechtigten)

Klosterstr. 79c
50931 Köln
Telefon +49 221 470-0 (Zentrale)

Universität zu Köln

Universität zu Köln • Lehrstuhl für Erziehungshilfe • Klosterstr. 79c • 50931 Köln

>>Schulname<<
- An die Schulleitung -
>>Straße<<

>>PLZ Ort<<

Humanwissenschaftliche Fakultät – Department Heilpädagogik und Rehabilitation

Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung

Prof. Dr. Clemens Hillenbrand
Vertr.-Prof. Dr. Thomas Hennemann
Projektleitung: Dennis Hövel

Mobil +49 151 2534 9849
Telefon +49 2267 8294 01
Telefax +49 2267 829403
info@praevention-foerderschule.de
www.praevention-foerderschule.de

Forschungsprojekt zur Entwicklungsdiagnostik von Verhaltensstörungen

Köln, 14.07.2010

Sehr geehrte Damen und Herren,

zum Ende dieses Schuljahres möchten wir uns herzlich für Ihre Mitarbeit an unserem gemeinsamen Forschungsprojekt **„Entwicklungsdiagnostik von Verhaltensstörungen"** bedanken!

Als kleines Dankeschön für Ihre tatkräftige Unterstützung laden wir am Mittwoch den 15.09.2010 alle interessierten Lehrerinnen und Lehrer Ihrer Schule herzlich zu unserer Fortbildung **„Diagnostik von Gefühls- und Verhaltensstörungen"** von 14.30 - 17.30 Uhr ein. Den genauen Raum werden wir Ihnen nach den Sommerferien noch mitteilen.

Wir bitten um Ihre Rückmeldung bis zum 02.09.2010 mit Hilfe des Bogens im Anhang, ob Sie an unserer Diagnostik Fortbildung teilnehmen:

per Fax: **02267-829403**
per E-Mail: **info@praevention-foerderschule.de**
per Post: **Lehrstuhl für Erziehungshilfe, Klosterstr. 79c, 50931 Köln**

Nochmals herzlich Dank für Ihre Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. Clemens Hillenbrand, Vertr.- Prof. Dr. Thomas Hennemann, Dennis Hövel

Anlage:
Rückmeldebogen Diagnostik Fortbildung

Klosterstr. 79c
50931 Köln
Telefon +49 221 1653 9594

Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Lehrstuhl für Erziehungshilfe
und sozial-emotionale Entwicklungsförderung
z. Hd. Herrn D. Hövel
Klosterstraße 79c
D-50931 Köln

Teilnahme an der Diagnostik Fortbildung am Mittwoch den 15.09.2010, 14.30-17.30 Uhr in Köln

☐ **Ja, wir nehmen an dieser Fortbildung teil.**
- Anzahl der Personen: ☐

☐ **Nein, wir nehmen nicht an dieser Fortbildung teil.**

Bemerkungen / Wünsche:

_____

_____

_____

_____

Schule: **>>Schulname<<**

_____

Adresse: **>>Straße<<**
>>PLZ Ort<<

_____

Tel./eMail:

_____

_____
Unterschrift

nur für interne Zwecke
Index durchlaufend **NN**

Fragebogen für die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer

NAME (des Kindes)	SCHULINDEX (wird vom Studenten eingetragen)
GESCHLECHT ☐ Junge ☐ Mädchen	ALTER (des Kindes)
GEBURTSTAG (des Kindes)	Heutiges DATUM

1. **Wie gut kennen Sie den Schüler / diese Schülerin?**
   ☐ Nicht gut ☐ ziemlich gut ☐ sehr gut

2. **Wie viele Unterrichtsstunden hat dieser Schüler / diese Schülerin bei Ihnen in der Woche? _____ Stunden**

3. **Welchen Förderschwerpunkt und welchen Bildungsgang hat dieser Schüler / diese Schülerin**
   a) Förderschwerpunkt _____
   b) Bildungsgang _____

4. **Hat dieser Schüler / diese Schülerin schon einmal eine Klasse wiederholt?**
   ☐ ich weiß es nicht ☐ nein ☐ ja, welche und warum:
   _____
   _____

5. **Sind bei diesem Schüler / dieser Schülerin klinische Auffälligkeiten diagnostiziert / bekannt?**

☐ ADHS	☐ ADS	☐ Autismus
☐ Bindungsstörung	☐ Depression	☐ Substanzmissbrauch
☐ TIC	☐ Essstörung	☐ Phobische Störung
☐ Angststörung	☐ Hospitalismus	☐ Dyskalkulie
☐ LRS	☐ Sonstiges	

Forschungsprojekt LUBO-Schule - Kooperationsprojekt der Universitäten Köln & Oldenburg
Vertr.- Prof. Dr. Thomas Hennemann - Prof. Dr. Clemens Hillenbrand
www.praevention-foerderschule.de - info@praevention-foerderschule.de - Projektleitung: Dennis Hövel

6. Schätzen Sie bitte die familiäre Situation des Schülers / der Schülerin ein:

☐ Einzelkind	☐ bis 2 Geschwister	☐ mehr als 2 Geschwister
☐ Patchwork-Familie	☐ Leibliche Mutter	☐ Stiefmutter
☐ Gewalt in Familie	☐ HZE o.ä. in Familie	☐ Suchtprobleme in Familie
☐ Psychisch auffällige Geschw.	☐ Vater arbeitslos	☐ Psychisch auffällige Eltern
☐ Mutter arbeitslos	☐ Mutter alleinerziehend	☐ Vater alleinerziehend
☐ Sonstige _____		

7. Welchen IQ Wert hat dieser Schüler / diese Schülerin im AO-SF Gutachten?

a) IQ-Wert _____

b) Testverfahren _____

c) AO-SF Datum _____

8. Bitte schätzen Sie den aktuellen Leistungsstand des Schülers / der Schülerin in den einzelnen Schulfächern ein:

	stark über-durchschnittlich (1)	etwas über-durchschnittlich (2)	durch-schnittlich (3)	etwas unter-durchschnittlich (4)	stark unter-durchschnittlich (5)
a) Lesen	☐	☐	☐	☐	☐
b) Schreiben	☐	☐	☐	☐	☐
c) Rechnen	☐	☐	☐	☐	☐
d) Sachunterricht	☐	☐	☐	☐	☐
e) Sprachkompetenz	☐	☐	☐	☐	☐
f) _____	☐	☐	☐	☐	☐
g) _____	☐	☐	☐	☐	☐

9. Weitere Informationen zu den Schulleistungen des Schülers / der Schülerin:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Vielen Dank für Ihre Bemühungen!

Forschungsprojekt LUBO-Schule - Kooperationsprojekt der Universitäten Köln & Oldenburg
Vertr.- Prof. Dr. Thomas Hennemann - Prof. Dr. Clemens Hillenbrand
www.praevention-foerderschule.de - info@praevention-foerderschule.de - Projektleitung: Dennis Hövel

Abschlussfragebogen LUBO-Förderschule

NAME	SCHULINDEX (wird der Uni eingetragen)
Ausbildung ☐ Förderschullehrer ☐ Regelschullehrer ☐ andere akademische Ausbildung ☐ anderer Ausbildungsberuf	Heutiges DATUM

Die von Ihnen in diesem Bogen beantworteten Fragen werden ausschließlich anonym für Datenerhebungszwecke genutzt und führen in keinem Fall zu Bewertungen von Institutionen oder Personen.

I. Trainingsattributionen:

a.) Schätzen Sie Ihren Umgang mit der Vermittlung und Anwendung der Trainingsinhalte ein:

bestimmend				partnerschaftlich
1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

b.) Schätzen Sie den Umgang des Trainers mit der Vermittlung und Anwendung der Trainingsinhalte ein:

bestimmend				partnerschaftlich
1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

c.) Schätzen Sie das Handpuppenspiel ein:

geringer eigener Charakter LUBOs		ausgeprägter eigener Charakter LUBOs		
1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

II. Trainingstransfer

Schätzen Sie bitte ein, wie häufig Sie Trainingsinhalte außerhalb der Trainingssitzungen beobachten, thematisieren und anwenden:

gar nicht				sehr häufig
1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

III. Trainingstheorie

a.) Schätzen Sie bitte in der ersten Zeile Ihr Wissen über den theoretischen Hintergrund des Trainings sowie in der zweiten Zeile Ihre persönliche Übereinstimmung mit der Theorie ein.

sehr wenig				sehr viel	
1	2	3	4	5	
☐	☐	☐	☐	☐	Wissen
☐	☐	☐	☐	☐	Übereinstimmung

b.) Schätzen Sie bitte in der ersten Zeile das Wissen des Trainers über den theoretischen Hintergrund des Trainings sowie in der zweiten Zeile seine persönliche Übereinstimmung mit der Theorie ein.

sehr wenig				sehr viel	
1	2	3	4	5	
☐	☐	☐	☐	☐	Wissen
☐	☐	☐	☐	☐	Übereinstimmung

Kooperationsprojekt Universitäten zu Köln und Oldenburg - LUBO Förderschule - Projektleitung: Dennis Hövel

1. Bitte bewerten Sie abschließend das durchgeführte LUBO-Training:

Sehr gut (1)	gut (2)	befriedigend (3)	ausreichend (4)	mangelhaft (5)
☐	☐	☐	☐	☐

2. Welche Materialien haben sich Ihrer Meinung nach für die Durchführung als besonders hilfreich erwiesen?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

3. Welche Schwierigkeiten haben sich bei der Durchführung des LUBO-Trainings ergeben?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

4. Notieren Sie an dieser Stelle Ihre Anregungen & konkreten Verbesserungsvorschläge für das LUBO-Training bzw. für die einzelnen Phasen des Trainings:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Vielen Dank für Ihre Bemühungen!